



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA



Facultat de Ciències de la Activitat Física i l'Esport

PROGRAMA DE DOCTORADO 3161 EN ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

**APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO Y COACHING EN
UN EQUIPO DE FÚTBOL PARA LA MEJORA PSICOLÓGICA
Y EL RENDIMIENTO**

Doctorando: David Pérez García

Director: Dr. José Francisco Guzmán Luján

Valencia, Mayo de 2019

Informe favorable del tutor de la Tesis Doctoral



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 el presente trabajo, titulado: “APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO Y COACHING EN UN EQUIPO DE FÚTBOL PARA LA MEJORA PSICOLÓGICA Y EL RENDIMIENTO”, ha sido realizada por D. David Pérez García bajo su dirección, en el Programa de Doctorado 3161 en “Actividad Física y el Deporte” (R.D. 99/2011) de la Universidad de Valencia para optar al grado de Doctor en Actividad Física y Deporte.

Habiéndose concluido, y reuniendo a su juicio las condiciones de originalidad y rigor científico necesarias, autoriza su presentación a fin de que pueda ser defendido ante el tribunal correspondiente.

Para que así conste a los efectos legales oportunos, se presenta esta Tesis Doctoral y se extiende la presente certificación en Valencia a 6 de Mayo de 2019.

Fdo. Dr. D. José Francisco Guzmán Luján

A mi familia, tanto la que “no se elige” como la que se “elige”...

“Todo el mundo es un genio. Pero si juzgas a un pez por su capacidad para trepar a un árbol, vivirá toda su vida creyendo que es estúpido”.

Anónimo

“El trabajo, la persistencia y la diligencia son las madres de la buena suerte”.

Benjamin Franklin

“La felicidad solo es real cuando se comparte”.

Christopher McCandless

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a todos aquellos que han contribuido a hacer realidad esta Tesis Doctoral y han creído en mí desde el principio. Siempre he pensado que los logros que cada persona consigue a lo largo de su vida son en gran parte al apoyo de la gente que le rodea. Gracias a todos los que han estado “cerca”, porque gracias a vosotros ha sido posible ser quien soy y sé lo que puedo llegar a ser.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi *FAMILIA, especialmente* a mis *PADRES*, el apoyo que me han dado en todo este tiempo. Sin duda, sin ellos esto no hubiese sido posible. Gracias a los dos, por darme la educación que ustedes no pudisteis tener, por demostrarme cada día el amor y el cariño que cualquier hijo desearía tener. Sin lugar a dudas, vosotros me habéis demostrado que con esfuerzo y dedicación todo se puede conseguir, sois un modelo a seguir en todos los aspectos de la vida. Siempre seréis mi ola y mi cima, un espejo donde mirarme.

En segundo lugar, agradecer a la gran familia que es el *LEVANTE U.D* por hacer posible la realización de esta investigación. Desde el primer momento que llegué me abrieron las puertas y me facilitaron todo lo que necesitaba. Especial mención para Sergio Gómez, Joaqui Navarro, David Llopis, Claudio Jiménez, Luismi González y por último, y no menos importante, los jugadores. Gracias por hacerme sentir tan bien, por recibirme y confiar en mí. Gracias por darme la oportunidad de crecer, permitirme seguir evolucionando en esta profesión y por todo lo que he aprendido, nunca lo olvidaré. Muchísima suerte en todos vuestros proyectos profesionales y personales.

En tercer lugar, quiero expresar mi gratitud y afecto a mi *DIRECTOR* de tesis José Francisco Guzmán Luján, mi “padre” y compañero de viaje en el mundo de la investigación. Gracias por acompañarme y guiarme en todo momento, sin ti esta investigación no habría sido posible. Gracias de verdad, tanto en lo académico como en lo personal. Gracias por tu cercanía, encontrarte en mi camino ha sido para mí una constante fuente de motivación, gracias por la confianza depositada en mí y por todo lo que me has enseñado. Gracias por dedicarme tú tiempo y esfuerzo, aun cuando no estabas pasando por buenos momentos, siempre me recibiste con una sonrisa y eso es de agradecer. Me gustaría agradecerte, las horas que hemos pasado juntos y tu

capacidad para estar siempre cuando lo necesitaba, aspecto que está desde mi punto de vista, solo al alcance de unos pocos. Te deseo lo mejor para ti y para tu familia, te lo mereces. Un abrazo muy grande Jose.

En cuarto y último lugar, agradecer a todos los profesores que en mayor o menor medida me han transmitido los conocimientos adquiridos a lo largo de mi etapa universitaria, tanto en Tenerife, en Málaga, como en Valencia. Gracias a todos los compañeros de la universidad que compartieron clase conmigo, gracias por vuestra ayuda y por esos maravillosos años. Y como no, a mi casa durante los últimos cinco años, la universidad de Valencia, gracias a todo el personal que compone esta institución.

A todos, *GRACIAS* de corazón.

ÍNDICE GENERAL

0. INTRODUCCIÓN GENERAL.....	29
1. ESTUDIO I. Análisis de los efectos de un programa para la mejora de la conducta verbal del entrenador.....	35
2. ESTUDIO II. Análisis de los efectos de un programa para la mejora de la cohesión del equipo.....	119
3. ESTUDIO III. Análisis de los efectos del vídeo-feedback sobre el rendimiento deportivo	183
4. ESTUDIO IV. Análisis de un programa para la mejora de las autopercepciones de los jugadores relacionadas con el compromiso y el rendimiento.....	251
5. VALORACIÓN GENERAL DE LA TESIS DOCTORAL.....	365
6. REFERENCIAS.....	367

ÍNDICE ESPECÍFICO

ÍNDICE DE TABLAS	21
ÍNDICE DE FIGURAS	25
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	29
ESTUDIO 1. Análisis de los efectos de un programa para la mejora de la conducta verbal del entrenador.....	35
1.1 INTRODUCCIÓN	37
1.2 MARCO TEÓRICO	43
1.2.1 La comunicación	43
1.2.2 La figura del entrenador y su conducta verbal	47
1.2.3 La autopercepción de los entrenadores	55
1.2.3 El establecimiento de metas.....	57
1.2.4 El afrontamiento	60
1.3 OBJETIVO E HIPÓTESIS	63
1.3.1 Objetivos	63
1.3.2 Hipótesis	63
1.4. METODOLOGÍA.....	65
1.4.1 Muestra.....	65
1.4.1.1 Muestra de Jugadores.....	65
1.4.1.2 Entrenador	65
1.4.1.3 Muestra de partidos y entrenamientos	65
1.4.2 Instrumentos y propiedades psicométricas	66
1.4.2.1 Instrumento para el análisis de la conducta verbal del entrenador.....	66
1.4.2.2 Cuestionario de valoración de la intervención por el entrenador.....	72
1.4.3 Materiales	72
1.4.4 Procedimiento de la investigación.....	73
1.4.5 Procedimiento de la intervención	73
1.4.5.1 Procedimiento para el análisis de la conducta verbal del entrenador	74

1.4.5.2 Procedimiento para el programa formativo de asesoramiento conductual individualizado	77
1.4.5.3 Informe elaborado para el entrenador	79
1.4.5.4 Establecimiento de metas	80
1.4.5.5 Información dada en las sesiones	81
1.4.5.6 Recomendaciones aportadas al entrenador	81
1.4.7 Análisis de los datos	82
1.5. RESULTADOS	83
1.5.1 Resultados conducta verbal entrenador	83
1.5.1.1 Análisis de la conducta primaria del entrenador en el entrenamiento en función de la intervención, Pre y Post	84
1.5.1.2 Análisis del destinatario de la conducta verbal del entrenador en entrenamiento en función de la intervención	85
1.5.1.3 Análisis de la conducta primaria del entrenador en el partido en función de la intervención.....	85
1.5.1.4 Análisis del destinatario de la conducta verbal del entrenador en competición en función de la intervención	86
1.5.1.5 Resultados de la valoración de la intervención por el entrenador.....	87
1.5.2 Resultados conducta verbal entrenador agrupadas por el tipo de afrontamiento.....	87
1.5.2.1 Análisis de la conducta verbal del entrenador en entrenamiento en función de la intervención, conductas agrupadas	88
1.5.2.2 Análisis de la conducta verbal del entrenador en competición en función de la intervención, conductas agrupadas.	89
1.6. DISCUSIÓN.....	91
1.6.1. Hipótesis relativas al objetivo específico 1.....	96
1.6.2. Hipótesis relativas al objetivo específico 2.....	101
1.7. CONCLUSIONES.....	109
1.8. LIMITACIONES	111

1.9. FUTURAS INVESTIGACIONES	115
1.10. ANEXOS	117
1.10.1 Consentimiento informado.....	117
1.10.2 Cuestionario valoración del entrenador de la intervención.....	117
ESTUDIO 2. Análisis de los efectos de un programa para la mejora de la cohesión del equipo.....	119
2.1 INTRODUCCIÓN	121
2.2 MARCO TEÓRICO	127
2.2.1 Cohesión de equipo	127
2.2.2 Importancia del desarrollo de la cohesión en la práctica deportiva	131
2.2.3 Investigaciones desarrolladas con la cohesión	135
2.3 OBJETIVO E HIPÓTESIS	143
2.3.1 Objetivos	143
2.3.2 Hipótesis	143
2. 4 METODOLOGÍA	145
2.4.1 Muestra.....	145
2.4.1.1 Muestra de jugadores	145
2.4.1.2 Entrenador	145
2.4.2 Instrumentos y propiedades psicométricas	145
2.4.2.1 Escala de cohesión en el equipo	145
2.4.2.2 Cuestionario de valoración de la intervención por el entrenador.....	146
2.4.2.3 Cuestionario de valoración de la intervención por los jugadores	146
2.4.2.4 Muestra de medidas de los cuestionarios	146
2.4.3 Materiales	147
2.4.4 Procedimiento de investigación	147
2.4.5 Procedimiento de la intervención	149
2.4.5.1 Procedimiento de la intervención con los jugadores.....	150
2.4.5.2 Muestra de tareas en entrenamientos	151
2.4.5.3 Tareas	152

2.4.5.4 Procedimiento de la intervención con el entrenador	160
2.4.6 Análisis de los datos	162
2.5 RESULTADOS	163
2.5.1 Análisis de normalidad.....	163
2.5.1.1 Efectos de la intervención sobre la percepción de la cohesión del equipo	163
2.6 DISCUSIÓN.....	167
2.6.1. Hipótesis relativa al objetivo propuesto.....	167
2.7 CONCLUSIONES.....	173
2.8 LIMITACIONES	175
2.9 FUTURAS INVESTIGACIONES	177
2.10 ANEXOS	179
2.10.1 Consentimiento informado.....	179
2.10.2 Cuestionario socio demográfico	179
2.10.3 Escala de cohesión en el equipo	180
2.10.4 Cuestionario valoración de la intervención por el entrenador	181
2.10.5 Valoración general de la intervención por parte de los jugadores	182
ESTUDIO 3. Análisis de los efectos del vídeo-feedback sobre el rendimiento deportivo	183
3.1 INTRODUCCIÓN	185
3.2 MARCO TEÓRICO	191
3.2.1 Rendimiento técnico-táctico en el deporte.....	191
3.2.2 Estrategias de entrenamiento para la optimización del rendimiento técnico-táctico	195
3.2.2.1 Vídeo-feedback	195
3.2.2.2 Supervisión reflexiva	198
3.2.2.3 Programas de intervención realizados con vídeo-feedback y supervisión reflexiva en deportistas.....	200
3.2.2.4 Establecimiento de objetivos o metas	209

3.3 OBJETIVO E HIPÓTESIS	211
3.3.1 Objetivos	211
3.3.2 Hipótesis	211
3.4 METODOLOGÍA.....	213
3.4.1 Muestra de jugadores.....	213
3.4.2 Muestra de partidos y entrenamientos.....	213
3.4.3 Instrumentos y propiedades psicométricas	213
3.4.3.1 Conductas objetivo	214
3.4.4 Fiabilidad en la observación de las conductas objetivo	217
3.4.5 Materiales	217
3.4.6 Procedimiento de la intervención	218
3.4.7 Procedimiento de investigación	218
3.5 RESULTADOS	225
3.5.1 Análisis de normalidad.....	225
3.5.2 Resultados de los análisis	225
3.6 DISCUSIÓN.....	229
3.6.1. Hipótesis relativas al objetivo específico 1 y 2	229
3.6.2. Hipótesis relativas al objetivo específico 3.....	238
3.7 CONCLUSIONES.....	241
3.8 LIMITACIONES	243
3.9 FUTURAS INVESTIGACIONES	247
3.10 ANEXOS	249
3.10.1 Consentimiento informado.....	249
ESTUDIO 4. Análisis de un programa para la mejora de las autopercepciones de los jugadores relacionadas con el compromiso y el rendimiento.....	251
4.1 INTRODUCCIÓN	253
4.2 MARCO TEÓRICO	257
4.2.1 La motivación en el deporte	257
4.2.1.1 La Teoría de la Autodeterminación.....	258
4.2.1.2 La Teoría de las Metas de Logro	267

4.2.2 Clima Motivacional, promotor de autonomía	269
4.2.3 Intención de práctica deportiva y percepción de conflicto con la actividad deportiva.....	271
4.2.4 Pasión.....	274
4.2.4.1 Antecedentes históricos de la pasión	274
4.2.4.2 Modelo dualístico de la pasión	276
4.2.5 Cohesión	280
4.2.6 Inteligencia en el juego	280
4.2.7 Estudios que han analizado las variables seleccionadas en esta investigación	284
4.3 OBJETIVO E HIPÓTESIS	295
4.3.1 Objetivos	295
4.3.2 Hipótesis	295
4.4 METODOLOGÍA.....	297
4.4.1 Muestra.....	297
4.4.1.1 Muestra de Jugadores.....	297
4.4.2 Instrumentos y propiedades psicométricas	297
4.4.2.1 Escala de clima promotor autonomía del entrenador.....	297
4.4.2.2 Escala de cohesión en el equipo	298
4.4.2.3 Escala de inteligencia contextual percibida en el deporte	298
4.4.2.4 Escala de motivación hacia el deporte.....	299
4.4.2.5 Escala de la pasión en el deporte.....	300
4.4.2.6 Escala de intención de práctica deportiva y percepción de conflicto.....	301
4.4.2.7 Cuestionario de valoración de la intervención por los jugadores	301
4.4.3 Materiales	301
4.4.4 Procedimiento de la investigación.....	301
4.4.4.1. Fechas de las medidas de los cuestionarios.....	304
4.4.5 Procedimiento de la intervención	304
4.4.5.1 Procedimiento de intervención para el clima motivacional	305

4.4.7 Análisis de los datos.....	308
4.5 RESULTADOS	309
4.5.1 Análisis de normalidad.....	309
4.5.2 Análisis correlacional	309
4.5.2 Análisis de la evolución de la intervención.....	310
4.5.2.1 Efectos de la intervención sobre el clima promotor de autonomía	310
4.5.2.2 Efectos de la intervención sobre la percepción de la cohesión del equipo	312
4.5.2.3 Efectos de la intervención sobre la percepción de inteligencia en el juego	314
4.5.2.4 Efectos de la intervención sobre la motivación	316
4.5.2.5 Efectos de la intervención sobre la pasión	318
4.5.2.6 Efectos de la intervención sobre la intención de práctica deportiva y la percepción de conflicto con otras actividades.....	321
4.5.2.7 Valoración de la intervención por los jugadores	323
4.6 DISCUSIÓN.....	325
4.6.1. Hipótesis relativas al objetivo específico 1.....	325
4.6.2. Hipótesis relativas al objetivo específico 2.....	334
4.7 CONCLUSIONES.....	347
4.8 FUTURAS INVESTIGACIONES	347
4.9 LIMITACIONES	351
4.10 ANEXOS	353
4.10.1 Consentimiento informado.....	353
4.10.2 Cuestionario socio demográfico	353
4.10.3 Escala de clima promotor autonomía del entrenador	354
4.10.4 Escala de cohesión en el equipo.	355
4.10.5 Escala de inteligencia contextual percibida en el deporte	356
4.10.6 Escala de motivación hacia el deporte	358
4.10.7 Escala de la pasión en el deporte	360
4.10.8 Escala de intención de práctica deportiva y percepción de conflicto	361

4.10.9 Cuestionario para la valoración general de la intervención.....	362
5. VALORACIÓN GENERAL DE LA TESIS DOCTORAL	365
6. REFERENCIAS	367

ÍNDICE DE TABLAS

Estudio I

Tabla 1. Número medio de observaciones por entrenador en estudios desde 1997 a 2016	49
Tabla 2. Resumen de las fases de la Intervención	74
Tabla 3. Estructura del programa de intervención	78
Tabla 4. Información proporcionada al entrenador en las sesiones formativas	81
Tabla 5. Recomendaciones proporcionadas al entrenador en las sesiones	81
Tabla 6. Conducta primaria en función de la intervención en entrenamiento	84
Tabla 7. Destinatario de la conducta primaria en función de la intervención, en situación de entrenamiento	85
Tabla 8. Conducta primaria en función de la Intervención, en situación de partido	85
Tabla 9. Destinatario de la conducta primaria en función de la intervención, en situación de partido.....	86
Tabla 10. Conducta verbal del entrenador en entrenamiento en función de la intervención, conductas agrupadas	88
Tabla 11. Conducta verbal del entrenador en competición en función de la intervención, conductas agrupadas	89
Tabla 12. Propiedades psicométricas de validez y fiabilidad de las dimensiones de la escala de cohesión.....	145

Estudio II

Tabla 13. Valoración de la intervención por los jugadores.....	146
Tabla 14. Fechas del paso de cuestionarios	147
Tabla 15. Resumen de las fases de la investigación.....	149
Tabla 16. Estructura del programa de intervención con el entrenador.	162
Tabla 17. Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov.	163
Tabla 18. Media y desviación típica de las dimensiones de la cohesión grupal a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio	165

Estudio III

Tabla 19. Comparación de las medidas por pares en cada una de las medidas realizadas sobre la cohesión teniendo en cuenta cada dimensión.....	165
Tabla 20. Conductas objetivo	214
Tabla 21. Resumen de las fases de la Intervención	221
Tabla 22. Normalidad de la muestra, prueba de Kolmogorov-Smirnov.	225
Tabla 23. Descriptivos y resultados del porcentaje de eficacia para las medidas pre y post. (Condición EO + VR +SR, Fase A), Wilcoxon	225
Tabla 24. Descriptivos y resultados del porcentaje de eficacia para las medidas pre y post. (Condición EO + VR + VI + SR, fase B)	226
Tabla 25. Comparación inter-sujetos entre las medidas pre con fase A y medidas pre con fase B.....	226
Tabla 26. Comparación entre fases post, prueba de igualdad de Levene	226
Tabla 27. Comparación inter-sujetos entre medidas post con fase A y medidas post con fase B	227

Estudio IV

Tabla 28. Descriptivo de la fiabilidad de la dimensión clima promotor de autonomía.	298
Tabla 29. Descriptivos de la fiabilidad de la dimensiones de cohesión	298
Tabla 30. Descriptivos de la fiabilidad de la dimensiones de la inteligencia en el juego	299
Tabla 31. Descriptivos de la fiabilidad de la dimensiones de la motivación.....	300
Tabla 32. Descriptivos de la fiabilidad de la dimensiones de la pasión.	300
Tabla 33. Descriptivos de la fiabilidad de la dimensiones de intención de práctica y la percepción de conflicto	301
Tabla 34. Resumen de las fases de la investigación.....	303
Tabla 35. Fechas del paso de cuestionarios	304
Tabla 36. Estructura del programa de intervención con el entrenador	308
Tabla 37. Pruebas de normalidad de las variables.....	309

Tabla 38. Matriz de correlaciones bivariadas (Spearman) entre las variables del estudio.....	309
Tabla 39. Media y desviación típica del clima promotor de autonomía a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio	310
Tabla 40. Comparación de las medidas por pares del clima promotor de autonomía en cada una de las medidas realizadas	311
Tabla 41. Media y desviación típica de las dimensiones de la cohesión grupal a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio	313
Tabla 42. Comparación de las medidas por pares en cada una de las medidas realizadas sobre la cohesión teniendo en cuenta cada dimensión.....	313
Tabla 43. Media y desviación típica de las dimensiones de la inteligencia en el juego a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio	315
Tabla 44. Comparación de las medidas por pares en cada una de las medidas realizadas sobre la inteligencia en el juego, teniendo en cuenta cada dimensión.....	316
Tabla 45. Media y desviación típica de las dimensiones de la de la motivación a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio	317
Tabla 46. Comparación de las medidas por pares en cada una de las medidas realizadas sobre la motivación autodeterminada	317
Tabla 47. Media y desviación típica para las variables intención de práctica deportiva y percepción de conflicto a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio	319
Tabla 48. Comparación de las medidas por pares en cada una de las medidas realizadas sobre la pasión, teniendo en cuenta cada dimensión.....	319
Tabla 49. Media y desviación típica para las variables intención de práctica deportiva y percepción de conflicto a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio	322
Tabla 50. Comparación de las medidas por pares en cada una de las medidas realizadas sobre la intención de práctica deportiva y percepción de conflicto, teniendo en cuenta cada dimensión.....	322
Tabla 51. Valoración intervención por parte de los jugadores.....	324

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Intervención multidisciplinar general	33
--	-----------

Estudio I

Figura 2. Intervención para la mejora de la conducta verbal del entrenador	41
Figura 3. Elementos de la comunicación y sus funciones según Jakobson (1960)	45
Figura 4. Sincronización de archivos audio-vídeo mediante el programa de edición Adobe Premiere Pro CS6	75
Figura 5. Categorías definidas en el programa Lince	76
Figura 6. Vista del funcionamiento de la codificación de conductas con el programa Lince.....	76
Figura 7. Vista de la base de datos con el programa SPSS Statistics v.24.....	77
Figura 8. Conductas agrupadas en entrenamiento en función de la intervención	88
Figura 9. Conductas agrupadas en partido en función de la intervención	89

Estudio II

Figura 10. Intervención para la mejora de la cohesión del equipo.....	125
Figura 11. Modelo conceptual de Carron para la cohesión de equipos deportivos, adaptado de Carron (1982)	130
Figura 12. Representación gráfica de la tarea 1.....	152
Figura 13. Representación gráfica de la tarea 2.....	153
Figura 14. Representación gráfica de la tarea 3.....	154
Figura 15. Representación gráfica de la tarea 4.....	155
Figura 16. Representación gráfica de la tarea 5.....	156
Figura 17. Representación gráfica de la tarea 6.....	157
Figura 18. Representación gráfica de la tarea 7.....	158
Figura 19. Representación gráfica de la tarea 8.....	159
Figura 20. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto a la Cohesión Global de equipo	165

Estudio III

Figura 21. Intervención sobre los efectos del vídeo-feedback en el rendimiento deportivo	189
Figura 22. Esquema de la intervención con vídeo-feedback	227

Estudio IV

Figura 23. Intervención para la mejora de las autopercepciones de los jugadores	255
Figura 24. Modelo Dualístico de la pasión (Vallerand et al., 2003)	279
Figura 25. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto al clima promotor de autonomía	311
Figura 26. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto a la cohesión global de equipo	314
Figura 27. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto a la inteligencia en el juego	316
Figura 28. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto a la motivación autodeterminada	318
Figura 29. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto a la pasión armoniosa	320
Figura 30. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto a la pasión obsesiva	320
Figura 31. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto la intención de práctica	322
Figura 32. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto la percepción de conflicto	323

INTRODUCCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

El fútbol es uno de los deportes más populares y practicados en todo el mundo y el más estudiado entre los investigadores de habla hispana (Boniface, 2006; Galindo y Arbinaga, 2017). El estudio de los componentes que influyen en el rendimiento del futbolista van desde el ámbito social al competitivo (Reina-Gómez y Hernández-Mendo, 2002). El uso de diversos recursos tecnológicos ha permitido que el análisis del juego y los aspectos psicológicos en el fútbol hayan ganado popularidad y reconocimiento entre los entrenadores en los últimos años. Generando beneficios si se administra una información objetiva a la hora de modelar el proceso de entrenamiento de equipos, entrenadores y jugadores para incrementar su rendimiento competitivo y satisfacción psicológica (Díaz, 2017). El análisis del rendimiento tiene como objetivo proporcionar información objetiva para ayudar a mejorar el rendimiento y aportar un mayor conocimiento del deporte analizado. Hughes y Barlett (2007) argumentan que toda investigación biomecánica o de análisis notacional, ya sea en competición o entrenamiento, puede ser considerada análisis de rendimiento. Estos autores, separan el análisis del rendimiento en dos disciplinas, la biomecánica (análisis de la técnica individual, aspectos mecánicos y anatómicos) y el análisis notacional (análisis de movimientos más generales o patrones, basados principalmente en la estrategia y la táctica). Por otra parte, el coaching puede considerarse como el conjunto de procesos realizados por el entrenador para ayudar al jugador/es a mejorar las habilidades del deporte (Borrie y Knowles, 2003). El entrenador, para ser efectivo, tiene que manipular una amplia gama de variables, que ocurren tanto dentro como fuera de la sesión (Lauder, 1991; Lyle, 2002). Cross y Ellice (1997) afirman que la capacidad de identificar, analizar y controlar las variables que afectan el rendimiento del atleta es fundamental para un entrenamiento eficaz. Desde este punto de vista, se ha querido aportar tanto al entrenador como a los jugadores herramientas para incrementar de manera significativa su desempeño en la práctica deportiva (Whitmore, 2003).

La presente tesis doctoral se basa en ambos métodos, se intervino con el entrenador principal y con los jugadores tanto desde una perspectiva psicológica como de rendimiento y análisis del juego, buscando la mejora de estos dos aspectos. En ella, se analizan los efectos de un Programa de Intervención Multidisciplinar en un equipo

de fútbol de un club de primera división española, categoría cadete. La duración de la intervención fue de una temporada (2016/2017). Para hacer más fácil y comprensible su lectura, se ha separado la investigación en cuatro estudios, pero se quiere recalcar que representan una única intervención, ya que muchos de los programas aplicados coincidían de forma simultánea en el tiempo. A su vez, se han seleccionado una serie de variables psicológicas que se creen que son muy importantes en el deporte, ya que influyen en el proceso motivacional del jugador, vitales para el bienestar y el rendimiento del jugador dentro del equipo. Las cuales son: motivación autodeterminada, clima motivacional, inteligencia en el juego, pasión, cohesión, intención de práctica en el deporte y percepción de conflicto. La recogida de datos estuvo formada por análisis objetivos por parte del investigador, autopercepciones de los jugadores y valoraciones de la intervención del entrenador.

A continuación, se exponen los estudios de los que consta esta investigación con una breve explicación del contenido de cada uno de ellos.

En el primer estudio, se analizan los efectos de un programa formativo individualizado para la mejora de la conducta verbal del entrenador en entrenamientos y partidos, a partir del análisis de su conducta verbal, la realización de sesiones formativas y el establecimiento de objetivos. Además, se describe la importancia del papel que ocupa el entrenador dentro del equipo, así como su comunicación.

En el segundo estudio se analizan los efectos de una intervención para la mejora de la percepción de la cohesión del equipo por parte de los jugadores, a través de tareas cooperativas, socioafectivas y dinámicas extradeportivas con éstos, a la vez que sesiones formativas realizadas con el entrenador. Se detalla la importancia y los beneficios del desarrollo de la cohesión en la práctica deportiva y las investigaciones desarrolladas hasta la fecha sobre dicha temática.

En el tercer estudio, se examinan los efectos de un programa basado en el vídeo-feedback postpartido y en tiempo real de juego sobre el rendimiento deportivo individual de los futbolistas en base a sus acciones y decisiones. Se especifican estrategias de entrenamiento para la optimización del rendimiento en la toma de decisiones.

En el cuarto estudio se analizan los efectos de la intervención multidisciplinar sobre la autopercepción de los jugadores en las variables seleccionadas, así como las correlaciones entre las mismas, a lo largo de las diferentes medidas del estudio. Se describen las variables seleccionadas y las principales teorías motivacionales.

Para tratar de explicar lo expuesto en las líneas anteriores, se ha querido seguir la misma estructura en la organización de los diferentes estudios, explicándose de forma detallada cada uno de los pasos realizados para desarrollar dichas intervenciones. En primer lugar se expone un marco teórico en el que se contextualizan los aspectos o variables relacionadas con el estudio en cuestión. Seguidamente se presentan los objetivos e hipótesis planteados en base al estudio. En el apartado de metodología se detallan las características de la muestra, así como de los instrumentos de registro, software y herramientas de grabación utilizados. Se explican los instrumentos de observación, las escalas para la obtención de los datos y su fiabilidad. En el procedimiento detallamos todos los pasos seguidos para la realización de la investigación y el tipo de análisis estadístico efectuado. A continuación, en el apartado de resultados se exponen los análisis realizados y las diferencias significativas obtenidas entre la línea base y la post intervención. En el apartado de discusión, se comparan y reflexionan los resultados obtenidos con estudios similares, así como con los objetivos e hipótesis planteados. Para finalizar, se enuncian las conclusiones del estudio, se presentan las limitaciones, las futuras líneas de investigación que plantea el trabajo y los anexos. Al término del estudio cuatro se presenta una valoración general de la tesis doctoral realizada y se concluye con un apartado de referencias, que enmarcan todas las citas de los cuatro estudios. Además, las citas serán independientes en cada estudio y se nombrarán de nuevo todos los autores la primera vez sí coinciden con otro estudio, siempre siguiendo las normas APA.

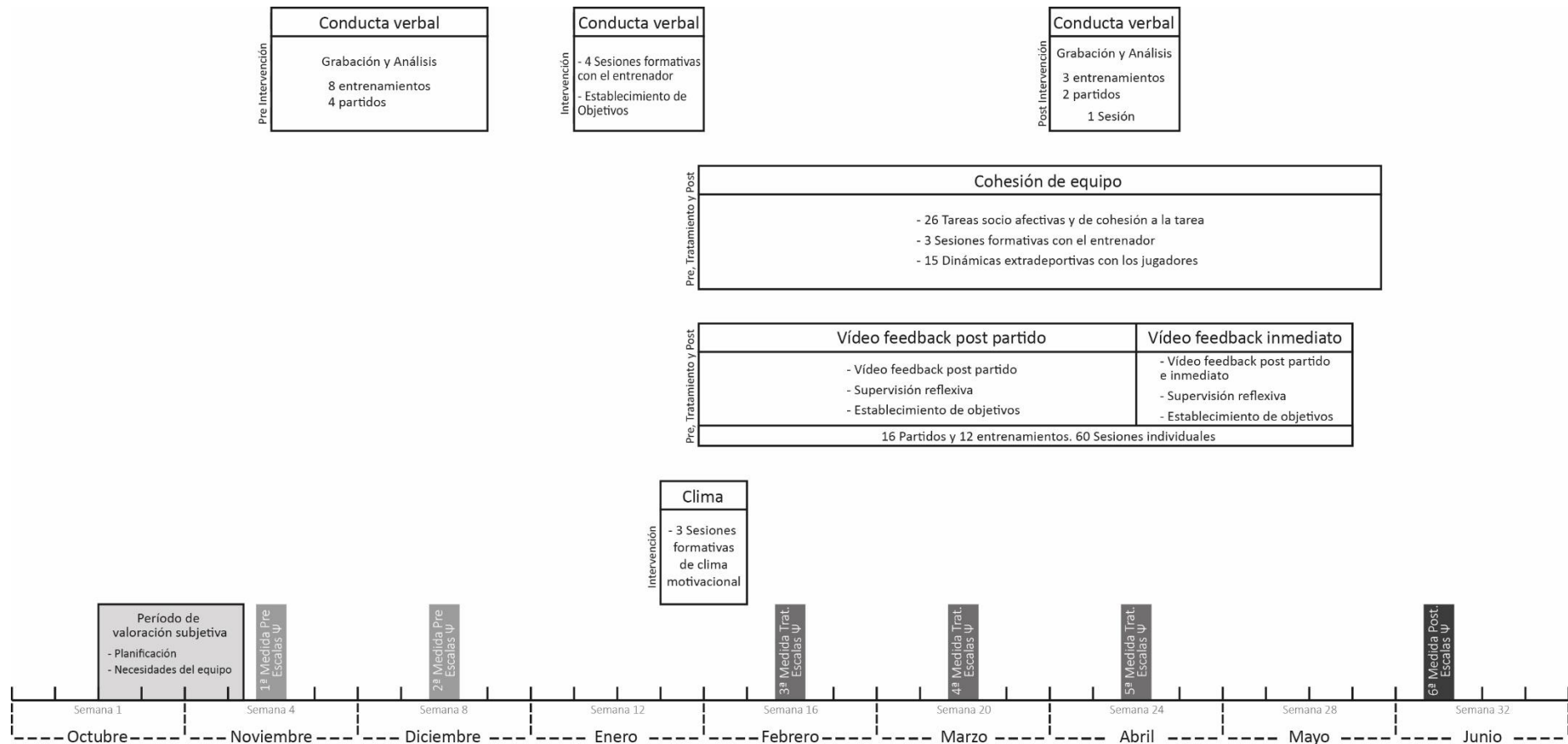


Figura 1. Intervención multidisciplinaria general.

ESTUDIO I

- 1. Análisis de los efectos de un programa para la mejora de la conducta verbal del entrenador.**

1.1 INTRODUCCIÓN

Los entrenadores ocupan un papel muy importante en la formación y el rendimiento del deportista, tanto en los entrenamientos como en los partidos. En cualquier nivel es una figura central en el entorno deportivo, asumiendo la responsabilidad de la calidad y la dirección de la experiencia deportiva de cada individuo (De Marco, Mancini y West, 1997). Manejar de manera adecuada los procesos de comunicación es, a menudo, la diferencia más importante que existe entre buenos y grandes entrenadores, sobre todo en lo que respecta a la relación con sus deportistas. El entrenador ejerce un gran impacto sobre el bienestar psicológico del deportista a partir de su comunicación y competencia para relacionarse, motivar y guiar a los jugadores (Adie, Duda y Ntoumanis, 2012; Álvarez, Estevan, Falcó y Castillo, 2013; Roberts y Treasure, 2012).

Las conductas del entrenador alteran el rendimiento, la motivación, las actitudes y la actuación de los jugadores. Buceta (1998) indica que en los deportes en los que comunicar e interactuar son importantes para los jugadores del equipo, la elección de las conductas influyentes son muy relevantes para la comunicación interpersonal. Según este autor la realización por parte del entrenador de conductas relevantes, tanto de carácter no verbal como verbal, en la situación preliminar conveniente, ayuda a la mejora del rendimiento de sus deportistas. Asimismo, si logra evitar o reducir los comportamientos interpersonales negativos reemplazándolos por conductas idóneas provocará también un aumento de su rendimiento.

Según el modelo mediacional entrenador-deportista, los deportistas responden en función de las percepciones de su entrenador y, a su vez, éste reacciona a partir de los comportamientos de sus jugadores (Smoll y Smith, 1989). 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 los aspectos situacionales (nivel competitivo, deporte, etc) influyen en las percepciones y comportamientos de unos y otros (Gomes y Resende, 2014; Ibáñez, 1996; Moreno, Santos, Fuentes y Del Villar, 2000; Calpe, 2012). Teniendo en cuenta la relevancia de los aspectos en los cuales el entrenador puede influir en el deportista, es deseable que su influencia sea lo más positiva posible. De esta forma, podemos

concluir que la actuación psicopedagógica del entrenador es una de las variables críticas para lograr que los deportistas tengan una excelente calidad en la práctica deportiva.

Viciano, Mayorga, Ruiz y Blanco (2016) encontraron una relación entre la formación de los entrenadores y las instrucciones que daban durante los partidos a sus jugadores. Además concluyeron que era necesario dar una formación más completa y específica en este ámbito. Para ello plantean que la visualización de partidos y entrenamientos debería de realizarse para obtener datos entre las interacciones del entrenador con los deportistas, para posteriormente, analizar y conocer la comunicación del entrenador. Lo cual permitiría asesorarles de la forma más individualizada posible, mejorando así su conducta verbal.

A su vez y en relación con lo que respecta a esta línea de investigación, las habilidades de un entrenador a la hora de hacer comentarios y dar instrucciones a los deportistas son la clave para mejorar el rendimiento (More y Franks, 2004). Se ha demostrado que el análisis cuantitativo de la conducta verbal del entrenador es útil para confirmar si ésta se proporciona de manera eficiente, es decir, la observación sistemática de la conducta verbal se considera un proceso analítico que puede proporcionar información válida y fiable sobre los elementos determinantes de la comunicación efectiva del entrenador, considerándola una herramienta valiosa para desarrollar una mejor comprensión de lo que hacen los entrenadores en la práctica deportiva. Este tipo de observación permite el estudio de la información mediante el uso de herramientas de análisis de notación para describir con precisión las indicaciones en el contexto tanto de la educación física como el deporte (More y Franks, 2004).

Las primeras investigaciones sobre la observación de la conducta del entrenador se hicieron a mediados de los años setenta en Estados Unidos (Smith, Smoll y Hunt, 1977; Tharp y Gallimore, 1976). Al inicio de sus investigaciones Smith, Smoll y Hunt (1977) desarrollaron el Coaching Behavior Assessment System (CBAS), permitiendo clasificar las conductas de éstos durante los partidos y los entrenamientos. En una segunda etapa Smith, Smoll y Curtis (1979) diseñaron un programa de entrenamiento que denominaron (Coach Effectiveness Training - CET) cuyo objetivo era que los entrenadores tomaran conciencia de sus conductas y

aportarles recomendaciones conductuales para fomentar habilidades de comunicación positiva con sus deportistas. Diversos estudios a lo largos de los años vienen demostrando su eficacia (Smith, Smoll y Curtis, 1979; Smoll y Smith, 2006). A partir del programa CET, se han realizado también otros programas teniendo como base sus principios (Boixadós y Cruz, 1999; Conroy y Coatsworth, 2006; Cruz, 1994; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich, 2006; Smith y Smoll, 2007; Smoll, Smith y Cumming, 2007). Siguiendo el mismo guion pero de forma una forma más específica surgió el Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE, Sousa et al., 2006) que buscó individualizar al máximo la intervención con entrenadores, tomando en cuenta sus características personales y el contexto (Cruz, Mora, Sousa y Alcaraz, 2016; Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora y Viladrich, 2010; Sousa, Smith y Cruz, 2008).

En Estados Unidos se han propuesto diferentes programas dirigidos a mejorar la conducta del entrenador, como por ejemplo, el American Coach/Sport Education Program (ACEP/ASEP, Martens, 1987), el Nacional Youth Sports Coaches Association Program (NYSCA, Brown y Butterfield, 1992); Athletic Coaches Education (PACE, Seefeldt, Clark y Brown, 2001) o el Coach Effectiveness Training (CET, Smith y Smoll, 1996). En ellos, se ha buscado influir y mejorar la interacción entrenador-deportista. Pero es cierto que la escasez de información que han tenido respecto al impacto en los entrenadores es uno de los aspectos más criticados. De todos ellos el CET es uno de los programas de intervención que más han sido utilizados debido a las sistemáticas evaluaciones y estudios publicados.

La intervención que presentamos en nuestro trabajo se sitúa en esa misma línea de investigación y se sustenta en la revisión realizada por Cope, Partington y Harvey (2017) en la cual se analizan 26 estudios realizados a partir del método de observación sistemática del entrenador entre los años 1997 y 2016. En ella se puede observar que la mayoría de las publicaciones son estudios descriptivos de la conducta verbal del entrenador en situación de entrenamiento o partido. Además, se comprueba la ausencia de artículos relacionados con intervenciones realizadas a un mismo entrenador en situación de entrenamiento y partido. Por lo tanto, falta por investigar cómo se comporta un mismo entrenador a lo largo del tiempo o una temporada. La presente investigación busca desarrollar un programa de intervención individualizado de asesoramiento al entrenador a partir de la observación de sus

conductas en entrenamientos y en partidos. El deporte escogido para desarrollar este trabajo fue el fútbol y la investigación se ha desarrollado como un estudio de caso.

Para dar solución a las necesidades específicas que puede tener cada entrenador, surgen las intervenciones individualizadas, posibilitando una implicación mayor del entrenador debido a su carácter específico. Esto contribuye, a la tan apreciada formación de los entrenadores (Olmedilla, Ortín, Andréu y Lozano, 2004). A la vista de la multitud de investigaciones realizadas para describir los comportamientos del entrenador, se ha procedido a utilizar algunas de las muchas herramientas existentes para intervenir con éste. Se ha observado que no hay una clara forma de intervenir, ni de recoger información con el entrenador (Allan, Vierimaa, Gainforth y Côté, 2017).

Para obtener resultados válidos y fiables, se deben de cumplir por lo menos dos aspectos, tener un conjunto de categorías operacionalmente bien definidas y mutuamente excluyentes y emplear observadores adecuadamente entrenados en la utilización del sistema (Smith, Smoll y Hunt, 1977). En esta investigación se cumplen las dos características, optando por el Coach Analysis and Intervention System (CAIS) como herramienta de observación, ya que la consideramos mucho más operativa que otras existentes en la literatura (permite la codificación multinivel y permite a los investigadores codificar tanto comportamientos primarios como secundarios).

Una aportación importante de este trabajo es que el entrenador recibió feedback conductual a través de imágenes filmadas en vídeo de sus partidos y entrenamientos, así como los resultados descriptivos de su perfil en entrenamiento y partido. Reflexionar sobre sus conductas o visualizar acciones puede ayudar a los entrenadores a reconocer mejor las diferentes necesidades de sus deportistas y de la situación y, por lo tanto, a aprender a reaccionar ante ellas de una forma más eficiente y flexible (Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo y Imfeld, 2014). En relación a lo indicado anteriormente, el presente estudio tuvo como objetivo desarrollar y aplicar una intervención para la mejora de la conducta verbal del entrenador a partir del análisis de su conducta verbal, la realización de reuniones formativas y el establecimiento de objetivos.

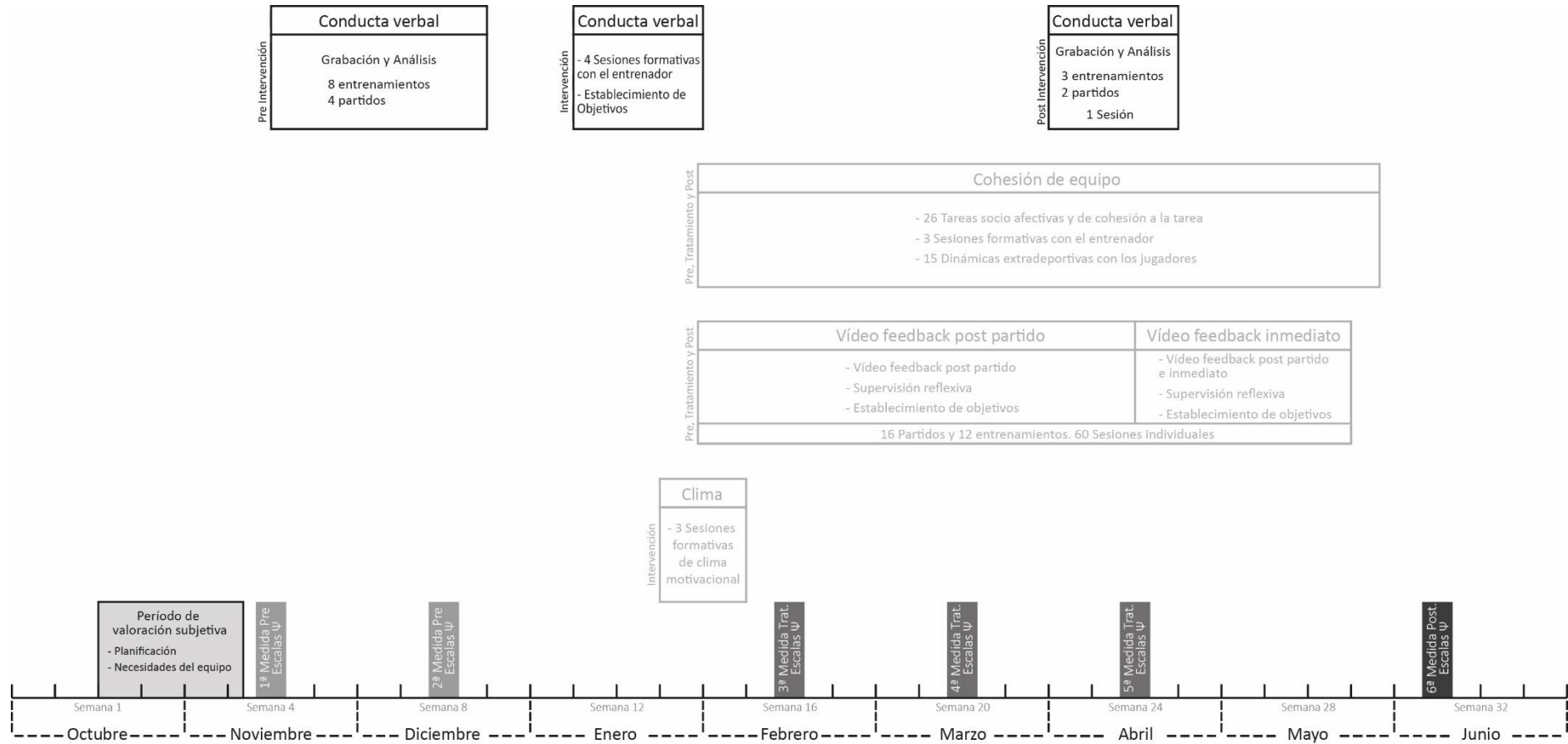


Figura 2. Intervención para la mejora de la conducta verbal del entrenador.

1.2 MARCO TEÓRICO

1.2.1 La comunicación.

Probablemente, uno de los aspectos más significativos en el entrenamiento de un deportista es la comunicación con su entrenador. Entrenar es fundamentalmente comunicar (Martens, 1999). La comunicación es un proceso bidireccional en el que dos o más personas intercambian información, sentimientos u otras ideas mediante el uso de uno o varios lenguajes. En este sentido, comunicación es diálogo, intercambio, relación de compartir, de hallarse en correspondencia. Es a través del proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia comunitaria. Hernández-Mendo y Garay (2005), definen la comunicación como un proceso de interacción social, de carácter verbal o no verbal, con intencionalidad de transmisión y que puede influir, con y sin intención, en el comportamiento de las personas que reciben de dicha emisión.

Las investigaciones sobre la comunicación desde las áreas de las Ciencias del Deporte han generado diferentes aportaciones: Teoría de la comunicación (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1982, 1983), dinámica de los grupos (Maissonneuve, 1985; Vayer y Roncin, 1989), teoría general de sistemas (Sanvinsens, 1984; Colom, 1982) y didáctica aplicada (Flanders, 1987, Delamont, 1984; Hargreaves, 1979; Stubbs y Delamont, 1978). Sullivan (1993), refleja que en deportes colectivos interactivos, las habilidades comunicativas efectivas ocupan un papel muy importante en el éxito y el rendimiento de un equipo. Es por ello que en todo equipo, un importante porcentaje de triunfo está dado por la comunicación. Los entrenadores con su comunicación influyen en muchos aspectos de sus jugadores, tanto psicológicos como sociales, además de los deportivos (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Cruz, 1997; Smith et al., 2007).

Existen infinidad de estudios relacionados con la comunicación del entrenador con los deportistas. Se ha demostrado que la tarea del entrenador con el jugador es en su mayoría a través de la comunicación, pudiendo alcanzar el 70% tanto en entrenamientos como en competición (García, 2007). En el marco del entrenamiento, Tutko y Richards (1984) señalan las diferentes maneras en las que el entrenador puede

aportar información al deportista. Abordan la comunicación desde dos niveles: la comunicación con el individuo y la comunicación con el grupo. Para la comunicación con el individuo, señalan que el respeto y la confianza recíproca son fundamentales en la comunicación. Para la comunicación con el grupo, el entrenador dedica gran parte del tiempo a dialogar y resolver problemas con el equipo, afirmando que el carácter del equipo sufre modificaciones en función de los cambios de los deportistas que lo componen.

Diferentes estudios han expresado la importancia de las habilidades de comunicación sobre el éxito personal (Becker y Eckdom, 1980; Darling y Dannels, 2003; Diamon, 1997; Morreale, Osborn y Pearson, 2000; Winsor, Curtis y Stephens, 1997).

De la misma forma, la utilidad del mensaje está relacionada con su posterior utilización, es decir, la operatividad del mensaje de un entrenador no depende de la cantidad de información que puede dar en un tiempo dado, sino de la cantidad de información que puede ser retenida por el jugador en dicho tiempo (Sánchez, 2001). Los mensajes deben ser claros y concisos. Si estos no se comprenden o son confusos, puede provocar ruidos o interferencias en la comunicación, ya que el significado que le da un jugador puede ser diferente al que le da otro. Los logros en su rendimiento están condicionados por el estilo en la dirección y la forma en que interactúan los entrenadores. Por ello, la comunicación debe de ser efectiva, por lo que es importante que el entrenador tenga conocimientos profundos sobre la actividad que dirige y también que sepa transmitirlos. El conocimiento es poder en potencia, pero solo se convierte en poder real, cuando se comunica de forma efectiva y se transforma en acción. De la misma forma, Moreno, Moreno, Cervelló, Ramos y Del Villar (2004) concluyeron que la forma de proceder del entrenador cuando dirige a su equipo es una variable que influye tanto en entrenamiento como en partido.

En la siguiente figura podemos observar el esquema que propuso Jakobson (1960), el cual refleja que el acto comunicativo se compone de seis elementos. Cada uno de ellos tiene sus respectivas funciones.

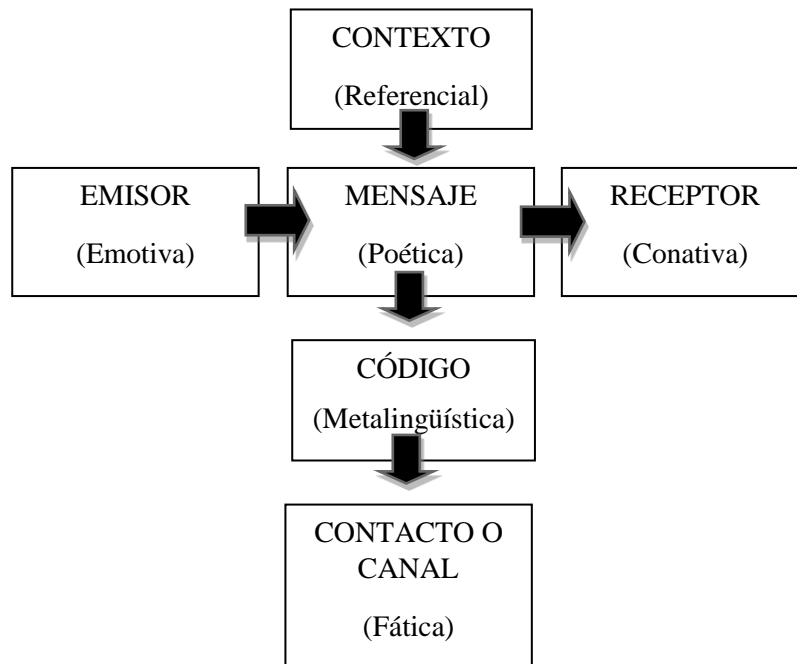


Figura 3. Elementos de la comunicación y sus funciones según Jakobson (1960).

A continuación se describen los elementos de la comunicación nombrados anteriormente:

- *Emisor.* Es el sujeto que transmite el mensaje o envía información a su interlocutor. Es la persona que posee la información y la transmite, tanto de forma voluntaria como involuntaria. Los aspectos del emisor influyen en la relación con el receptor, es decir, la forma de ser de los entrenadores y su manera de comunicarse influyen en sus jugadores. Del mismo modo, la valoración que hace el entrenador de cada uno de sus jugadores va a influir en su actuación, actuando de una forma u otra con él, incluso de forma inconsciente y de este modo favorecerá que se cumpla su expectativa sobre el jugador, para bien o para mal (profecía autocumplida) (Rosenthal y Jacobson, 1968). El lenguaje no verbal es otra característica del emisor, en este sentido, el entrenador debe ser extremadamente cuidadoso con los gestos, las reacciones y las miradas que realiza.
- *Receptor.* Es el sujeto que recibe la información del emisor, es a quién va dirigido el mensaje. En el entorno deportivo, es de vital importancia conocer las características del receptor para que el mensaje llegue de la mejor forma, gestionando de forma individual los mensajes a sus jugadores, adaptando el

lenguaje en función del receptor y cómo reaccionan a según qué mensajes. Dependiendo de su personalidad, se debe actuar de una forma u otra, ya que algunos deportistas rinden más bajo presión, mientras que otros se hunden. De igual manera, hay que tener en cuenta el estado anímico de cada uno y como eso puede influir en la interpretación del mensaje.

- *Mensaje.* La información que comunica el emisor al receptor, el contenido de la comunicación. Hay que tener en cuenta la información que se proporciona y el contexto en el que ocurre y lo que se está produciendo. Por ejemplo, en el caso que un jugador falle un pase y se lamente por ello, el entrenador no debería de recriminar ese error. Es preferible realizar una corrección técnica para mejorar futuras acciones relacionadas con su error, del mismo modo, es aconsejable fijar su atención en la acción correcta y animarlo. La técnica del sándwich se recomienda en estos casos y consiste en decir algo bueno que haya realizado el jugador, después el error, y por último otra cosa buena. De esta forma, se corrige al jugador sin dañar la confianza en sí mismo. También, otro aspecto fundamental en los partidos es que los mensajes sean cortos y directos para que sean entendidos de forma rápida y eficaz, ya que el contexto de juego no permite que el jugador retenga mucha información.
- *Canal.* Es el medio por el cual se envía el mensaje. Hay diferentes tipos (tanto el medio natural como el medio técnico) y varía en relación al modo en el que se produce la comunicación (en persona, teléfono, web social, email, etc).
- *Código.* Sistema de signos verbales (escritos o no) y no verbales, usados para la composición de un mensaje. Dicha distinción clasifica la comunicación en verbal y no verbal o corporal.
- *Contexto.* Aquello estrictamente lingüístico que rodea a una palabra cuyo sentido y valor depende del entorno lingüístico. Un entrenador siempre debe tener en cuenta el contexto a la hora de mandar un mensaje a su jugador o jugadores.

Los beneficios que aporta una buena comunicación son innumerables y muy conocidos en el mundo del deporte, pero no parece tan claro que se use de forma adecuada (Prats, 2013). El desarrollo de una comunicación adecuada a la hora de dirigir al equipo puede suponer un fino límite entre la victoria o la derrota, entre el éxito o fracaso. Desarrollando bien esta conducta, se puede favorecer el trabajo en

equipo, mejorar la confianza y la motivación, e incluso se puede llegar a reducir el nivel de presión y ansiedad. Por lo tanto, hay que considerar la comunicación como una herramienta fundamental para la mejora psicológica y el rendimiento tanto para el equipo como para los jugadores.

1.2.2 La figura del entrenador y su conducta verbal.

En el entorno deportivo, hay diferentes personas que van a influir en la formación personal y deportiva de los jugadores, como pueden ser los padres, entrenadores, árbitros, profesores o directivos (Montero, Ezquerro y Buceta, 2005). Cada uno de estos agentes socializadores tienen una gran importancia, pero el entrenador tiene una gran influencia en el desarrollo integral de los jóvenes deportistas, pudiendo ser considerado como la figura central del contexto deportivo (Cushion y Jones, 2001). A través de sus palabras y acciones influye tanto en el rendimiento de los deportistas como en su bienestar social y emocional (Adie, Duda y Ntoumanis, 2012; Roberts y Treasure, 2012). Es por ello que se ha decidido trabajar con el entrenador en esta intervención. De todos los agentes sociales existentes, se cree que es el más fácil de acceder y el que más implicación directa tiene. Un entrenador debe saber aplicar y tener conocimientos sobre psicología deportiva para gestionar eficazmente el equipo en su singularidad, además de poseer conocimientos sobre la táctica, la técnica y la preparación física (Llopis, 2011). Diversas investigaciones nos hablan de que la mayoría de los entrenadores poseen los conocimientos técnico-tácticos básicos de la modalidad deportiva que entrenan, pero no suelen tener conocimientos o formación en aspectos psicológicos del desarrollo del jugador ni de la dinámica del equipo, con los consiguientes efectos que esto puede producir (Cruz, 1994; Smoll, Smith y Cumming, 2007; Sousa, Smith y Cruz, 2008).

El entrenador es el agente encargado de facilitar que los deportistas desarrollen sus destrezas, disfruten las experiencias, consigan metas de rendimiento y tengan un compromiso en el práctica deportiva (Fraser-Thomas y Côté, 2009; Smith y Smoll, 2002, 2007). Para que un deportista alcance un nivel satisfactorio en su deporte es imprescindible que el entrenador actúe con calidad (Delgado, 1994). En un estudio realizado por Riewald y Peterson (2003a, 2003b), los deportistas olímpicos que

participaron en el estudio otorgaron una alta puntuación a la importancia del papel del entrenador en su desarrollo y éxito deportivo. El entrenador, normalmente, diseña en un elevado porcentaje, en algunos casos hasta el 100% de los contenidos de entrenamiento de un deportista, por lo tanto, la habilidad que tenga el entrenador para conseguir un entorno que fomente el aprendizaje es uno de los factores claves para el desarrollo éste.

Los entrenadores pueden utilizar principalmente dos enfoques diferentes (el *enfoque positivo* o el *enfoque negativo*) para enseñar los aspectos técnico-tácticos propios de cada deporte. El enfoque positivo se caracteriza por la recompensa de conductas deseadas para que se produzcan en el futuro cada vez más y parte de la idea de que todos los comportamientos que se valoran se aprenden, en cambio, el enfoque negativo a través de la crítica o del castigo pretende eliminar los errores y las conductas no deseadas (el jugador que comete menos errores es el que gana) (Smoll y Smith, 2006).

A lo largo de la práctica diaria, todos los entrenadores suelen utilizar ambos enfoques pero es importante que en los entrenamientos y los partidos el estilo positivo tenga un mayor uso para motivar a los jugadores a alcanzar sus objetivos y establecer una relación entre el entrenador y el jugador más plena. Si se usa muy frecuentemente la crítica y el castigo ante los errores (estilo negativo) se puede llegar a generar en el deportista el miedo al fallo, disminuyendo así su rendimiento deportivo y aumentando la ansiedad del jugador ante el temor de recibir una nueva crítica más dura por parte del entrenador. Cosa que puede deteriorar la relación entre ambos. La relación entrenador-jugador se puede definir como “la situación en la que los entrenadores y las emociones, los pensamientos y los comportamientos de los jugadores se interconectan de forma mutua y causal” (Jowett y Ntoumanis, 2004). Esta relación es de vital importancia para el rendimiento deportivo de ambos.

Desde la psicología del deporte se resaltan los principios de un enfoque positivo del entrenamiento deportivo que incluya el perfeccionamiento de la comunicación entre los entrenadores y los deportistas, de modo que aparte de mejorar el rendimiento deportivo, se favorezca la autoconfianza y el clima motivacional. A partir de modelos teóricos como la teoría de metas es posible diseñar programas de intervención desde los que se favorezca un estilo de comunicación óptimo para los

entrenadores (Cruz, Torregrosa, Mora, Sousa, Villadrich, 2011). Todo entrenador, a la hora de dirigir a su equipo se encuentra inmerso en un proceso de comunicación, ya sea en el entrenamiento o en el partido. Isberg (1999), analizando la conducta verbal del entrenador de fútbol de alto nivel observó que para que el mensaje sea adecuado, se tiene que emitir con una intensidad suficiente, indicando el nombre del receptor. A su vez, el receptor debe interpretarlo de forma adecuada y los jugadores deben de tener una capacidad adecuada para actuar de la forma esperada. Las instrucciones del entrenador van a condicionar el aprendizaje y la efectividad de los mismos en el juego, sobre todo en etapas de formación (Viciano y Sánchez, 2002). A partir de la conducta verbal que realizan los entrenadores se puede analizar su discurso e identificar las limitaciones existentes (Abraham y Collins, 1998).

Tanto en el campo de la pedagogía como del rendimiento deportivo, el estudio sistemático de la conducta por medio de sistemas de observación directa ha representado una metodología de investigación relevante, ya que permite describir su conducta en el entrenamiento o en el partido (Gallimore y Tharp, 2004; Gilbert y Trudel, 2004; Guzmán, et. al, 2014; Smith y Cushion, 2006). La conducta verbal y no verbal del entrenador en el partido poseen un gran valor para el conocimiento científico, debido a que es un contexto de alta implicación por parte de éste y del jugador (Crespo y Balaguer, 1994; Smith y Cushion, 2006; Weinberg y Gould, 1996).

Tabla 1. Número medio de observaciones por entrenador en estudios desde 1997 a 2016 (revisión realizada por Cope, Partington y Harvey, 2017).

Frecuencia de observación	Numero de estudios
1	6
2-4	7
5-7	6
8-10	3
>10	1
Incalculable	1
No reportado	2
Total	26

A lo largo del tiempo se han ido desarrollando muchos instrumentos para la observación de las interacciones del entrenador en el entrenamiento y en la competición (Moreno y Del Villar, 2004), basándonos en estos autores exponemos los principales en orden cronológico:

- D.C.O.S (Dalhousie Coach Observation Schedule). Rushall (1973). Permite la observación del entrenador en el entrenamiento.
- *Coaching Behavior Recording Form* (CBRF) diseñado por Tharp y Gallimore (1976). Se utilizó para registrar detalladamente la conducta durante los entrenamientos de John Wooden (1910-2010), famoso entrenador del equipo de baloncesto de UCLA.
- C.B.A.S. (Coaching Behavior Assesment System) (Smith et al., 1977). Se puede utilizar tanto para entrenamiento como para competición. La adaptación al español de este instrumento es creada por Conde et al. (2010). Este instrumento se desarrolló para realizar la observación directa y la clasificación de una serie de conductas de los entrenadores, las cuales se habían observado en diferentes deportes de equipo, mostrándose de forma evidente su influencia en el rendimiento de los deportistas.
- C.B.R.F. (Coaching Behavior Recording Form). (Langsdorf, 1979). Mediante este instrumento se cuantifican diferentes intervenciones del entrenador (comportamientos de Frank Kush) durante el entrenamiento. Añadiendo al estudio anterior dos categorías descriptivas más que permitían interpretar los datos desde diferentes partes de la práctica, defensa y ataque.
- S.C.O.L. (Systematic Coaching Observation) Creado por Lucas (1980). Es una adaptación del sistema de observación (Tharp y Gallimore, 1976) con diferentes categorías sobre el comportamiento.
- L.O.C.O.B.A.S (Lombardo Coaching Behavior Analysis System) diseñado por Lombardo, Faraone y Pothier (1982). Su función es describir y anotar la interacción entre los agentes deportivos (jugadores, el entrenador y los demás técnicos).
- A.S.U.O.I (Arizona State University Observational Instrument) (Lacy y Darst, 1984). Está diseñado para registrar la conducta de los entrenadores de futbol durante el entrenamiento.

- C.C.A.S (Computerized Coaching Analysis System). Creado por Franks, Johnson y Sinclair (1988). Es un sistema computarizado de análisis de entrenamiento, que consiste en una serie de instrumentos de observación sistemática que permiten la recopilación de datos de comportamiento tanto del entrenador como del atleta. Este sistema se compone de tres programas informáticos interactivos que estructuran la adquisición, el análisis inmediato y el almacenamiento de los comportamientos observables pertinentes mostrados por entrenadores y atletas durante una práctica de entrenamiento típica.
- C.B.O.R.S (Coaching Behavior Observation Recording System). Diseñado por Tannehill y Buton (1989), citados por Darst, Zakrejsek y Mancini (1989). 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 en entrenadores de voleibol.
- C.A.I. (*Coaching Analysis Instrument*), elaborado por Johnson y Franks (1991). Utilizan medios audiovisuales que recogen las conductas seleccionadas.
- S.O.T.A. (Sistema de Observação do Treinador e do Atleta). Desarrollado por Rodrigues, Rosado, Sarmiento, Ferrira y LecaVeiga (1992). Esta herramienta examina las funciones del entrenador en las tareas del entrenamiento y las interrelaciones con los jugadores.
- S.A.I.C. (Sistema de Análise da informação em Competição) elaborado por Pina y Rodriguez (1993). Recoge la información que el entrenador proporciona en la competición.
- C.O.S.G (Coaches Observation System Form Games) creado por Trudel, Côté y Bernard (1996). Observa y recoge el comportamiento del entrenador en los partidos, en el deporte de hockey sobre hielo.
- S.A.P.C.I. (Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions). Elaborado por Gilbert, Trudel, Gaumont y Larocque (1999), analiza comunicación del entrenador durante el partido. Se utiliza para el 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.

- Instrument for Recording Coaches' Comments and Instructions during Time Outs, desarrollado por Hastie (1999). Esta herramienta se utiliza para grabar los comentarios e instrucciones de los entrenadores durante los tiempos muertos.
- S.O.C.E. (Sistema de Observación de la Conducta del Entrenador), diseñado por Montero, et. Al. (2005). Instrumento para la observación de conductas del entrenador.
- C.A.I.S. (Coach Analysis and Intervention System), desarrollado por Cushion, Harvey, Muir y Nelson (2012). Instrumento utilizado para desarrollar la intervención de este trabajo, se explicará en profundidad en el apartado de metodología.
- CLAS (Coach Leadership Assessment System). Desarrollado por Turnnidge y Côté (2016). Sistema de Evaluación de Liderazgo de Entrenadores. Evalúa conductas dirigidas al liderazgo del entrenador. Se codifica en vídeo cada comportamiento exhibido.

De todos los instrumentos descritos, el ASUOI y el CBAS son los que más se han utilizado a lo largo de los años (Cope, Partington y Harvey, 2017), pero se ha argumentado que el CAIS es un método de observación sistemática más sofisticado que los anteriores, ya que proporciona un mayor desglose de los comportamientos que reflejan los entrenadores (Cushion et al., 2012). Permite la codificación multinivel (es decir, la codificación de más de un comportamiento a la vez) y permite a los investigadores codificar tanto comportamientos primarios como secundarios (destinatario, tiempo de la conducta, contenido, etc.). Es por ello que hemos elegido este instrumento en nuestro estudio.

Sanz, Fuentes, Moreno, Iglesias y Del Villar (2004) comentaron que la formación del entrenador puede ser una variable que repercuta de manera relevante en la calidad de la intervención del entrenador con sus jugadores, y con ello, en la posible optimización del rendimiento deportivo. La formación de los entrenadores deportivos representa una de las principales preocupaciones de las instituciones (Delgado, 1995). La mayoría de los programas de formación para los técnicos deportivos emplean sesiones grupales en formato seminario. En contraposición, los programas

individualizados demuestran las ventajas de adecuar los contenidos de enseñanza a las necesidades de cada entrenador (Cruz et. al, 2011) y sus efectos son más estables a largo plazo (Gilbert, Gallimore y Trudel 2009). El “Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores” (PAPE) supone un claro ejemplo de un programa individualizado (Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich, 2006; Sousa, Smith y Cruz, 2008). El PAPE integra una adaptación e individualización de las indicaciones conductuales del CET (Smith, Smoll y Curtis, 1979). Se interviene de forma individual con el objetivo de incidir sobre las necesidades específicas de cada entrenador preservando su propio estilo. Se analiza la comunicación al principio y al final del entrenador a lo largo de una temporada y se hace una intervención para modificar la actuación sobre sus jugadores en el partido (Cruz et al., 2011). En definitiva, el asesoramiento conductual individualizado a entrenadores se cree una herramienta muy importante para la adecuada calidad del entorno deportivo, es por ello, que se considera de vital importancia la realización de esta intervención. De todos los estudios anteriormente nombrados, ninguno se ha centrado en la realización de una intervención con un solo entrenador, durante una temporada y teniendo en cuenta además de los partidos, los entrenamientos (Cope, Partington y Harvey, 2017). Es por ello, que se considera importante este estudio de caso.

Existen varios estudios basados en el análisis de la conducta verbal del entrenador en el contexto deportivo y con diferentes deportes, siguiendo el método observacional, tanto en entrenamiento como en competición. En baloncesto (Feu, Ibáñez, Graça y Sampaio, 2007; Lorenzo, Jiménez y Lorenzo, 2006; Montero et al., 2005; Ibáñez, 1996), voleibol (Moreno, 2001; Moreno et al., 2002; Botelho, Mesquita y Moreno, 2005; Moreno et al., 2007), balonmano (Feu, 2006; Calpe-Gómez, Guzmán y Grijalbo, 2013; Guzmán y Calpe-Gómez, 2012), tenis (Sanz et al., 2004; Fuentes, García, Sanz, Moreno y Del Villar, 2005), rugby (Mouchet, Harvey y Light, 2014), Hockey (Trudel et al., 1996) y fútbol (Viciano y Sánchez, 2002; Viciano y Zabala, 2004; Louro y Nunes, 2007; Louro y Oliveira, 2007; Ortín, Maestre y García de Alcaraz, 2016).

Autores como Sanz et al. (2004) aplicaron un programa de supervisión reflexiva sobre la conducta verbal de tres entrenadores de tenis en silla de ruedas durante los entrenamientos. Moreno, Iglesias, García y del Villar (2007), por su parte, estudiaron el comportamiento verbal de entrenadores de voleibol durante los tiempos muertos de

los partidos mediante la aplicación de un programa de supervisión reflexiva. Calpe-Gómez et al. (2013) relacionaron el resultado del marcador con la conducta verbal, obteniendo diferencias significativas en función de la distancia en el marcador. Harvey, Cushion, Cope y Muir (2013) observaron a tres entrenadores durante una temporada categorizando sus acciones mediante el CAIS y realizando entrevistas semiestructuradas. Estos autores encontraron que el comportamiento del entrenador dependía en gran parte de la presión social a la que estaba sometido. Partington, Cushion y Harvey (2014) reflexionaron sobre los comportamientos de 12 entrenadores ingleses de fútbol profesional de diferentes edades (6 grupos). En este caso utilizaron una versión modificada del CAIS. Los resultados obtenidos indicaron que los entrenadores más jóvenes utilizaban más conductas de instrucción y los de mayor edad utilizaban significativamente más comentarios totales y conductas punitivas.

Guzmán, Calpe-Gómez, Grijalbo y Imfeld (2014) compararon la conducta verbal con las acciones de juego competitivas y encontraron diferencias significativas en función de si las acciones de juego realizadas antes de la conducta verbal del entrenador habían sido positivas o negativas. Soriano, Ramis, Cruz y Sousa (2014) realizaron una intervención para fomentar un estilo de comunicación más positivo en los entrenadores y favorecer la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los deportistas. Tras dicha intervención, los tres entrenadores lograron el objetivo de reducir las conductas punitivas y en dos de los tres entrenadores lograron los objetivos propuestos.

Stodter y Cushion (2014) observaron con múltiples métodos a dos entrenadores durante un año en entrenamiento, antes, durante y después de asistir a un programa de educación de entrenadores (reduciendo los 23 comportamientos primarios del CAIS a seis). Los resultados mostraron cambios mínimos en el comportamiento de los entrenadores.

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, aumentando las conductas positivas y disminuyendo las conductas negativas y de inhibición.

Partington, Cushion, Cope y Harvey (2015) investigaron el impacto de la retroalimentación en vídeo sobre los comportamientos de reflexión y práctica de cinco entrenadores de fútbol juvenil ingleses durante un período de tres temporadas, registrando sólo los entrenamientos y observándolos en seis ocasiones para cada entrenador en las tres temporadas. Cuatro de los cinco entrenadores aumentaron el uso del cuestionamiento, disminuyeron la instrucción y la retroalimentación total, aumentando el silencio en la tarea.

Cruz et al. (2016). Evaluaron una intervención individualizada basada en los principios del Coach Effectiveness Training (CET) mediante un enfoque de estudio de caso. Dos entrenadores de baloncesto seleccionaron 3 conductas objetivo a mejorar después de haber analizado 2 entrenamientos y 2 partidos. La evaluación conductual reveló cambios positivos en las conductas objetivo. Dicho estudio es el único encontrado hasta la fecha que valora el perfil de entrenamiento y de partido por separado, cosa que consideramos de vital importancia.

Ortín, Maestre y García-de-Alcaraz (2016) realizaron una evaluación de las verbalizaciones del entrenador en competición y un programa de asesoramiento conductual. Los resultados mostraron una disminución de las conductas verbales con enfoque negativo por parte de los entrenadores.

Rodríguez et al. (2017) aplicaron un programa de intervención con entrenadores y padres de familia de equipos juveniles de futbol en México, para la promoción de climas motivacionales de implicación a la tarea en los entrenamientos. Obtuvieron cambios conductuales en los entrenadores, sin embargo, la intervención no produjo un clima motivacional de mayor implicación hacia la tarea.

1.2.3 La autopercepción de los entrenadores.

Uno de los aspectos que se considera clave para el buen desarrollo de una profesión tan compleja como la del entrenador es la autopercepción de su comunicación. Muchos estudios han demostrado que los técnicos no son precisos cuando tienen que recordar la información que han transmitido a sus jugadores (Cruz et al., 1987; Longarela, Montero y Saavedra, 2015; Millard, Oldham y Donovan, 2011). A nivel general, creen que las conductas verbales más utilizadas son el refuerzo

positivo o las instrucciones técnicas contingentes a un error (comportamientos positivos) (Costa, 2003; Costa y Samulski, 2006; Longarela et al., 2015; Noce, Teixeira, Calabria, Martin y Coelho de Souza, 2013; Serpa, 1993; Vilani, 2004). La literatura plantea que los entrenadores suelen equivocarse a la hora de describir conductas que se relacionan con el castigo; ya que refuerzan, animan, dan instrucciones 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). En cambio, con los deportistas pasa todo lo contrario, son más eficaces a la hora de recordar el comportamiento de los entrenadores que los propios entrenadores (Cushion, 2008; Smoll y Smith, 1989).

La falta de conocimiento de los entrenadores de su propio rendimiento en situaciones competitivas o en entrenamientos puede que dé lugar a la diferencia entre sus percepciones y la realidad. La mejora de la comunicación de los entrenadores debería ser un aspecto fundamental de su formación (Longarela, Montero y Saavedra, 2015). Este proceso formativo debería partir de las percepciones de su conducta, hacer que conocieran su estilo de comunicación y sus consecuencias en los deportistas y fomentar un cambio en éste para mejorar el rendimiento y satisfacción de éstos. Nuestra intervención lleva como propósito dar respuesta a dicha necesidad.

Posiblemente, una de las herramientas que más puede ayudar a mostrar las conductas a los entrenadores y a que éstos reflexionen es el vídeo. La introducción de éste en programas de formación para el entrenador o en los cursos impartidos para conseguir los distintos títulos de entrenador podría servir como recurso para enseñar diferentes estilos de entrenamiento, cambiar o modificar el comportamiento del entrenador como parte de un proceso continuo. Esto ayudaría a los mismos a aprender a manejar su comunicación 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.

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. Siguiendo la misma línea, utilizar instrumentos o medios audiovisuales (cortes de vídeo) para aportar información a los entrenadores sobre las intervenciones que llevan a cabo al comunicarse con los jugadores tanto en el entrenamiento como en la competición puede ser una herramienta muy valiosa (Perea, 2011). El uso de videos sobre acciones destacadas para mostrar el rendimiento de los jugadores y proporcionar feedback a los mismos sobre su rendimiento está ampliamente extendido (aspecto que podremos comprobar en el estudio III de esta Tesis Doctoral). En cambio, los entrenadores no están habituados a ver sus ejecuciones en vídeo, ni tampoco a que se evalúen sus conductas (Mowat, 2004).

Gracias a la utilización del vídeo el pensamiento reflexivo en los programas de intervención con el entrenador puede ser mucho más eficaz. Diversos autores argumentan que para que la reflexión tenga un impacto en el pensamiento de los entrenadores ésta debe estar estructurada (Hughes, Lee y Chesterfield, 2009; Knowles et al., 2001). La autorreflexión ha sido criticada porque las reflexiones de los entrenadores están limitadas por su propio conocimiento, de forma que éstos solo reflexionan sobre temas de los que son conscientes (Hughes et al., 2009; Parajes, 1992). El uso del vídeo y la discusión con otros entrenadores ofrece el potencial de permitir niveles de reflexión más profundos y críticos (Carson, 2008; Knowles, Gilbourne, Borrie y Neville, 2001). El presente estudio quiere ayudar a desarrollar la autoconciencia de su práctica, desencadenando el aprendizaje para desarrollar y reforzar nuevos conocimientos y proporcionando ejemplos de conocimientos en la práctica.

1.2.3 El establecimiento de metas.

El modelo de establecimiento de metas fue desarrollado en primer lugar para la industria hace más de dos décadas por E. A. Locke (principalmente en el ámbito de las organizaciones con el propósito de optimizar los recursos humanos de una empresa). A mediados de los años 70 se empezó a introducir en el deporte. La gran mayoría de autores no diferencian entre meta y objetivo, por lo que se usará ambos términos indistintamente.

Las personas actúan de acuerdo a la satisfacción de sus deseos y de los objetivos que se programan. Consciente o inconscientemente todas nuestras conductas son intencionales, es decir, se dirigen a algo o hacia una meta. Un objetivo se puede definir como la dirección, la finalidad o el propósito hacia donde se dirigen las acciones (Boillos, 2006). Las metas son objetivos o propósitos de acciones, pueden ser subjetivas u objetivas, caminadas hacia la actuación, hacia el proceso o hacia el resultado. Weinberg y Gould (1996) las definen como “el proceso de conseguir un nivel específico de competencia en una tarea, normalmente en un tiempo determinado”. Aunque en la literatura encontremos varios términos para hacer referencia a los tipos de objetivos existentes, quizás, la síntesis realizada por Cox (2009) se podría considerar una de las más completas:

1. Metas y objetivos de resultado. Se quiere conseguir un logro final sin valorar el proceso o a las acciones mediante las cuales llegamos a esa situación. Tiene la problemática de que en los deportes, el rendimiento no depende solo de los propios esfuerzos sino también de otros factores externos como pueden ser los rivales.
2. Metas y objetivos de rendimiento. Se busca conseguir una ejecución o rendimiento superior al que se ha conseguido, independientemente del resultado final. Estos objetivos son más flexibles y fáciles de controlar.
3. Metas y objetivos de proceso. Son comportamientos específicos que desembocan en acciones deportivas, si el jugador consigue formular y realizar estos objetivos con éxito la consecuencia necesariamente será una mejora en el rendimiento y en los resultados.

La técnica de establecimiento de metas formó parte de una de las fases del programa de intervención realizado en esta investigación. Ha demostrado tener éxito en muchos estudios en el ámbito deportivo (Brobst y Ward, 2002; Smith y Ward, 2006; Swain y Jones, 1995) y puede llegar a ser una poderosa herramienta para realizar cambios conductuales, sea en forma directa o indirecta (Weinberg y Gould, 2010). A modo de ejemplo, el establecimiento de metas ha demostrado un efecto significativamente positivo en la mejora del rendimiento en deportes como el baloncesto (Swain y Jones, 1995), natación (Burton, 1989), hockey sobre hielo (Anderson, Crowell, Doman y Howard, 1988), tenis (Galván y Ward, 1998), fútbol

(Brobst y Ward, 2002), fútbol americano (Ward y Carnes, 2002) y golf (Kingston y Hardy, 1997).

El propio entrenador junto con la supervisión del investigador seleccionó los comportamientos o conductas que quería mejorar, este procedimiento causa resultados más eficaces (Kyllo y Landers, 1995; Locke y Latham, 1990). Los objetivos que son propuestos y definidos por el propio entrenador generan un compromiso para el logro, aspecto que tiene un efecto en el rendimiento (Theodorakis, 1996). Dar libertad a una persona para fijar sus propios objetivos, de acuerdo con el tipo de aspectos que desea mejorar, fomenta el compromiso aumentando las posibilidades de logro (Lane y Streeter, 2003; Weinberg y Gould, 1996, 2010). Las metas que se proponen adquieren una gran labor motivacional, implican y llevan a asumir responsabilidades que influyen en los resultados (Tijomirov, 1987). El establecimiento de metas aporta una mejora al rendimiento a partir de cuatro propiedades del proceso motivación (Locke, Shaw, Saari y Latham, 1981):

1. Capta la atención de la persona, permitiéndole dirigir y regular su personalidad mientras realiza la actividad.
2. Función activadora, movilizandolos recursos para que la persona realice los esfuerzos necesarios.
3. Aumenta la perseverancia. La persona se compromete a trabajar, esforzándose en el tiempo mientras consigue la meta que se ha propuesto, resistiendo el gasto o el costo afectivo y cualquier cosa que tenga que soportar en el transcurso de sus acciones por lograrla.
4. Incentiva la creatividad, examinando las soluciones a los problemas que conlleva obtener la meta.
5. Ucha y León (2010) añaden una quinta. Contribuye a la formación, desarrollo o transformación de las cualidades de la personalidad del participante.

Generar estrategias que nos acerquen de forma progresiva al lugar donde queremos llegar puede aumentar considerablemente nuestras probabilidades de éxito, es por ello, que se ha utilizado el establecimiento de objetivos con el entrenador para mejorar su conducta verbal. Del mismo modo, los objetivos influyen de forma indirecta en el rendimiento, ya que afectan a factores psicológicos como la confianza, la

ansiedad y la satisfacción. Además, nos hace sentirnos más seguros y satisfechos, debido a que podemos saber exactamente lo que se nos pide y lo que debemos hacer. Lo que reduce considerablemente la ansiedad que provoca la incertidumbre. Los objetivos propuestos para el entrenador se presentan en el apartado 1.4.5.4.

1.2.4 El afrontamiento.

El término afrontamiento es la traducción al castellano del término inglés “coping” y se suele utilizar en estudios que se refieren al estrés y a la adaptación en situaciones estresantes. Desde la perspectiva del modelo transaccional del estrés, Lazarus y Folkman (1984a, 1984b) definen el afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para controlar las demandas específicas externas o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164).

Los entornos deportivos de élite son extremadamente exigentes para los individuos (Hanton, Fletcher y Coughlan, 2005) y muy estresantes. Sorprendentemente, tales declaraciones a menudo se limitan a los jugadores y no incluyen a los entrenadores. En su día a día los entrenadores tienen infinidad de responsabilidades y se enfrentan a diversas situaciones como diseñar y preparar las sesiones de entrenamiento, seleccionar las tácticas, solucionar problemas relacionados con el rendimiento del jugador, etc. Olusoga, Butt y Maynard (2010) indicaron la importancia que tiene que el entrenador de alto nivel sea consciente de cómo responde a las situaciones de estrés y de cómo influyen sus conductas sobre sus deportistas. Una de las muchas situaciones que se pueden considerar como estresantes para el entrenador es la comunicación con los jugadores, ya que cualquier conducta vital puede ser considerada como estresora. Es importante formar y ayudar a los entrenadores a identificar y desarrollar las habilidades y estrategias psicológicas necesarias para hacer frente a las exigencias de su trabajo, aspecto que se quiere fomentar en esta intervención.

Lazarus y Folkman (1984a) distinguen dos dimensiones funcionales del afrontamiento, afrontamiento orientado a la tarea y afrontamiento orientado a la

emoción. La primera dimensión, (task-oriented coping, TOC), está ligada a las acciones cuyo objetivo es cambiar o controlar algunos aspectos de una situación percibida como estresante. Esta dimensión incluye estrategias específicas tales como aumento del esfuerzo, planificación y análisis lógico. La segunda dimensión, (emotion-oriented coping, EOC), se refiere a las acciones que tienen como objeto de cambiar el significado de una situación estresante y para regular el resultado negativo de las emociones. Facilitando el ajuste o la adaptación a través de una regulación emocional que se alcanzaría evitando al agente estresante, situándolo en un nuevo marco cognitivo o centrándose de forma selectiva en los aspectos positivos de la situación (Compas, 1987).

Es por ello, que ante la situación de comunicación del entrenador con sus jugadores, nombrada anteriormente, el entrenador puede tener un afrontamiento racional o de tarea, cuando las conductas van encaminadas a mejorar la tarea. O un afrontamiento emocional, cuando las conductas son expresiones emocionales, positivas o negativas. En este caso, un buen perfil como entrenador, conllevaría que las conductas sean expresadas para la mejora de la tarea y en el caso de expresar emociones, deberían ser positivas. El entrenador a través de su conducta verbal, está afrontando el estrés y siendo un modelo de afrontamiento de estrés para sus jugadores.

1.3 OBJETIVO E HIPÓTESIS

1.3.1 Objetivos.

Objetivo general:

- Desarrollar y aplicar una intervención para la mejora de la conducta verbal del entrenador, a partir del análisis de su conducta verbal, la realización de sesiones formativas y el establecimiento de objetivos.

Objetivo específico:

1. Analizar los efectos de un programa formativo de asesoramiento conductual individualizado para la mejora de la comunicación del entrenador en entrenamientos.
2. Analizar los efectos de un programa formativo de asesoramiento conductual individualizado para la mejora de la comunicación del entrenador en partidos.

1.3.2 Hipótesis.

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

Hipótesis relativas al objetivo específico 1:

El programa formativo de asesoramiento conductual individualizado modificará la conducta verbal del entrenador en entrenamiento, mejorando su perfil comunicativo en los siguientes aspectos:

- 1.1. Conducta más individualizada, específica e interrogativa.
- 1.2. Disminución de los comportamientos negativos.
- 1.3. Aumento de los ánimos y las conductas positivas.
- 1.4. Mantenimiento de la comunicación centrada en la tarea pero modificando la tipología de la misma, especialmente el aumento del feedback correctivo.

Hipótesis relativas al objetivo específico 2:

El programa formativo de asesoramiento conductual individualizado modificará la conducta verbal del entrenador en partido, mejorando su perfil comunicativo en los siguientes aspectos:

- 2.1. Disminución de las críticas a la organización, el análisis protocolo verbal y los comportamientos negativos.
- 2.2. Aumento de los ánimos y las conductas positivas.
- 2.3. Manteniendo su comunicación centrada en la tarea pero modificando la tipología de la misma, especialmente el aumento del feedback correctivo.

1.4. METODOLOGÍA

La mayoría de las conductas de comunicación en los deportes son naturales y espontáneas, los comportamientos se pueden apreciar y analizar tanto a los jugadores de forma individual como grupal. En este caso la observación se centra en el entrenador, en el contexto natural de entrenamiento y partido. Registrando los mensajes que transmite a sus jugadores durante cada momento en esas dos situaciones.

1.4.1 Muestra.

1.4.1.1 Muestra de Jugadores.

La muestra la compone el equipo cadete B del Levante U.D. Compuesto por 15 jugadores de la liga de Preferente de la Comunidad de Valencia. Todos ellos cuentan con un tiempo de práctica de más de cuatro años y tienen 14 ó 15 años de edad. Al comenzar el estudio la muestra era de 19 jugadores pero durante la aplicación del estudio se produjo una mortalidad de 4 jugadores, los cuales empezaron a tener dinámica de entrenamiento con el cadete A y resultaba muy difícil seguir con la intervención. Además, al estar en otro equipo con otro contexto la muestra no sería representativa.

1.4.1.2 Entrenador.

El entrenador que participó en este estudio tenía 26 años de edad. Poseía una experiencia de 5 años, tres de ellos en las categorías inferiores del Levante U.D. Era Diplomado en Magisterio de Educación Física, Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y tenía el título de entrenador de nivel III.

1.4.1.3 Muestra de partidos y entrenamientos.

Para la línea base de la investigación y la aplicación del feedback al entrenador se tuvo en cuenta un total de 8 entrenamientos y 4 partidos (dos en casa y dos fuera, para controlar la aleatoriedad de la muestra). Los entrenamientos tuvieron una duración de 105 minutos cada uno, lo que supuso 14 horas de codificación de vídeo. Los partidos duraban 80 minutos más el descuento (media de tres minutos), por lo que

se obtuvieron un total de 5 horas y 53 minutos de codificación. Para la fase de post intervención se grabaron 3 entrenamientos y 2 partidos. Codificándose un total 5 horas y 25 minutos en entrenamientos y un total de 2 horas y 46 minutos en partidos.

En todos los entrenamientos se seguía siempre la misma dinámica. Charla previa, realización de las 4 tareas, recogida de material y estiramientos. Se tuvieron en cuenta dos momentos en los partidos (primera parte y segunda parte) y tres momentos en los entrenamientos para analizar el perfil del entrenador:

- Antes, desde que llegaba el entrenador al campo hasta que empezaba a explicar la tarea.
- Durante, desde la explicación de la tarea 1 hasta el final de la tarea 4.
- Después, recogida de material usado y estiramientos.

En total se codificaron 17 observaciones (11 entrenamientos y 6 partidos). Es importante destacar que nuestro estudio está dentro del nivel más alto de codificación según la revisión realizada por Cope, Partington y Harvey (2017).

1.4.2 Instrumentos y propiedades psicométricas.

Se utilizó el mismo instrumento para medir la conducta verbal del entrenador en entrenamientos y partidos.

1.4.2.1 Instrumento para el análisis de la conducta verbal del entrenador.

Para analizar la conducta verbal del entrenador se empleó una versión modificada del Coaching Analysis Intervention System CAIS (Cushion et al., 2012). Este instrumento se seleccionó porque permite realizar un análisis en profundidad de la conducta de los entrenadores al codificar tanto la conducta primaria como los detalles secundarios de ésta (contenido, receptor y momento, entre otros).

La modificación del instrumento propuesta incluye un total de 25 categorías, dos más de las propuestas en el CAIS original, ya que se añadieron los ítems “alertar”, “informar”, tal como se ha propuesto en estudios previos (Guzmán y Calpe-Gómez, 2012; Guzmán y Grijalbo, 2013; Guzmán et al., 2014). A continuación se detallan todas las categorías del comportamiento verbal primario del entrenador en competición:

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 pase, buena defensa, me ha gustado la velocidad y precisión de ése pase, 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: mal pase, acabas de tener un error en la marca, no fuerces el pase, el ataque es demasiado lento, el replieque es muy lento.
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, aplaudir.
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, llevarse las manos a la cabeza.
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: en la próxima situación de juego, no le des dos metro; no vengas a recibir tan cercano a la línea de cuatro, quédate en la zona de tres cuartos; la próxima vez, recibe bien perfilado en lugar de estar de cara a portería; la próxima vez, sepárate de tu marca; cuando estemos atacando, tenemos que aumentar el ritmo de circulación del balón, etc.
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, muévete a la izquierda, código hombro, abre a banda, tira, fija, etc.

10. **Humor.** Bromas o contenido dirigido a que los jugadores se rían.
11. **Ánimos.** Comentarios verbales o gestos para activar o intensificar una conducta previamente identificada. Ejemplos: puedes hacerlo, sigue trabajando; vamos; ritmo.
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: eres una máquina, eres una bestia, enorme, señalar y hacer un gesto exagerado de satisfacción al jugador, etc.
13. **Castigo.** Castigo específico posterior a un error que se le da a un jugador. Ejemplos: sentarlo en el banquillo, haz 20 flexiones, mandarlo a correr 3 vueltas, 5 sentadillas, etc.
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: menear la cabeza, levantar los brazos, insultar a un jugador.
15. **Otros.** No se oye o se ve claramente, no perteneciente a cualquier otra categoría.
16. **Alerta.** (conducta no recogida en el CAIS original). Indicaciones verbales que pretenden advertir a los jugadores sobre un evento que se está dando en ese mismo momento o que puede ocurrir inmediatamente después. Ejemplos: Cuidado con las vigilancias, vigila detrás, su seis viene a recibir mucho, etc.
17. **Información.** (conducta no recogida en el CAIS original). El entrenador enfatiza o comunica a los jugadores información acerca de algún aspecto del juego que considera relevante: marcador, tiempo, jugadores más peligrosos o tácticas del otro equipo. Ejemplos: Queda un minuto, equipo blanco va ganando, ese jugador tiene amarilla, están con línea de tres.
18. **Silencio.** El silencio del entrenador puede ser dentro o fuera de la tarea. En nuestro caso no lo hemos tenido en cuenta para el análisis notacional quedando excluido para agilizar el análisis.

19. **Pregunta.** Cuestiones sobre la ejecución, estrategia, el tiempo de partido, el marcador, sobre el estado de la lesión o el bienestar de un jugador, al árbitro en el partido, etc.
20. **Respuesta a una pregunta.** Puede estar directamente relacionada con el partido o no, suelen ser respuestas a cuestiones de tipo táctico, de posicionamiento u organización.
21. **Organización directa.** Organización que se da en el entrenamiento o en el partido relacionado con un comportamiento del entrenador que contribuye directamente a la práctica o explica cómo se ejecuta una habilidad, ejercicio o juego. Ejemplos: ponerlos en tres grupos de cuatro, conductas como la fijación de objetivos, arbitrar o llevar el marcador en el entrenamiento, explicaciones verbales como “en este ejercicio quiero...” o “el objetivo de esta tarea es...”; pedir cambio en los partidos, preguntar a los jugadores del banquillo si están preparados para salir al campo en los partidos, explicar la alineación titular en un partido, reorganizar la alineación, etc.
22. **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, etc.
23. **Críticas a la organización.** Organización que muestra desacuerdo hacia la conducta de un jugador o hacia las decisiones del árbitro. Estas últimas sin duda las más frecuentes en competición y las que se tienen en cuenta para esta investigación. Ejemplos árbitros: que malo que es, eso es penalti, eso ha sido falta. Ejemplos jugadores: has vuelto a llegar tarde; dejar los balones cuando hablo; estamos tardando demasiado en hacer este ejercicio.
24. **Consulta asistente.** El entrenador dialoga con los asistentes para hablar, organizar o reflexionar sobre cualquier cosa referida a la práctica deportiva (gestión y organización de la práctica, rendimiento de los jugadores).
25. **Análisis protocolo verbal.** Entrenador involucrado en el análisis del protocolo verbal. Pensar en voz alta las técnicas, verbalizar sus acciones, mensajes, pensamientos y sentimientos.

Hay que aclarar que independientemente de la herramienta de observación sistemática empleada, ha habido una tendencia a adaptar o modificar el instrumento elegido. En la revisión realizada por Cope, Partington y Harvey (2016) de los 29 estudios encontrados, 15 habían modificado algún aspecto de la herramienta de observación. El problema no es que se modifique el instrumento, sino que no se justifique adecuadamente. De los estudios revisados que utilizaron versiones modificadas o adaptadas de un instrumento, los investigadores solían ofrecer una justificación limitada de por qué la versión completa no era apropiada. Esto parece también un aspecto general realizado por la mayoría de investigadores que utilizan el CAIS, ya que de los ocho artículos publicados hasta la fecha con la utilización de este instrumento en esa revisión, seis habían modificado o agregado alguna conducta.

La razón por la cual se añadieron dos categorías vino dada porque después del análisis de varios entrenamientos y partidos, se hizo patente que la categoría "Otros" estaba compuesta en su mayoría por mensajes que se ajustaban de manera bastante predefinida a dos patrones de clasificación muy concretos. Por un lado, existía un grupo de mensajes que contenían las expresiones "ojo", "cuidado", "atento" o similares, que eran emitidos antes de que se produjera una determinada acción. Por otra parte, apareció un segundo grupo de mensajes cuyo nexos común radicaba en el propósito del entrenador de hacer llegar una información a sus jugadores sin utilizar un tono imperativo (por ejemplo: "quedan cinco minutos para el descanso" o "el jugador numero 3 es zurdo y suele salir por fuera" o "el córner es abierto" o "somos uno menos" o "equipo rojo va ganando de uno"). De esta forma, el ítem número 16 quedó asignado para la categoría "Alertar" y el 17 para "Informar". Es por ello, 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.

Los controles de fiabilidad intraobservador se realizaron en la línea de lo sugerido por Baumgartner, Jackson, Mahar y Rowe's (2007) que recomiendan que se vuelva a codificar el 30% de la muestra. Se calculó mediante la ecuación: $(\text{acuerdos} / (\text{acuerdos} + \text{desacuerdos})) \times 100$ (Van der Mars, 1989). Se analizó comparando las codificaciones de los mismos entrenamientos y partidos, dejando pasar dos meses para volver a codificarlos de nuevo. La fiabilidad fue adecuada, siendo el coeficiente Kappa ,92. La fiabilidad de las categorías añadidas al CAIS también fue adecuada. Para

“alertar” se obtuvo un kappa de ,88. Mientras que para “informar” los coeficientes Kappa fueron de ,90. Estas cifras están por encima del 85% recomendado considerado como puntajes aceptables de acuerdo de fiabilidad (Van der Mars, 1989).

Además, se contactó con 10 entrenadores de fútbol con más de cinco años de experiencia cada uno y se les pasó un cuestionario para la codificación de las conductas del CAIS en función del tipo de afrontamiento. En este cuestionario tenían que clasificar cada categoría en una de las siguientes dimensiones: afrontamiento proactivo de tarea, afrontamiento emocional positivo hacia los jugadores, afrontamiento emocional negativo hacia los jugadores, afrontamiento emocional negativo hacia la organización, y protocolo verbal. Dentro de cada dimensión de afrontamiento se incluyeron únicamente las conductas con un acuerdo por encima del 80% entre los 10 entrenadores. Se obtuvo una media en el índice Kappa de fiabilidad (Cohen, 1966; Suen, Ary y Ary, 1986) de .93, oscilando las medias entre .83 y .96 en las distintas categorías.

El afrontamiento proactivo de tarea (dimensión tarea) comprendió aquellos comportamientos en los que el entrenador pretende mejorar el rendimiento de los jugadores, quedando compuesto por las categorías de feedback correctivo, instrucción, alerta, informar, organización directa y organización indirecta. El afrontamiento emocional positivo hacia los jugadores comprende las conductas dirigidas a fomentar aquellas conductas adecuadas, promoviendo el bienestar de los atletas y brindando información afectiva positiva, estando constituida por humor, ánimo y elogios. El afrontamiento emocional negativo hacia el jugador busca producir malestar en los deportistas para eliminar las conductas no deseadas, estando compuesta por castigo y regaño. El afrontamiento emocional negativo hacia la organización busca expresar desacuerdo con el árbitro y jueces, buscando que cambien de criterio. Estaba compuesta por la categoría crítica a la organización del CAIS. Finalmente, el protocolo verbal consiste en expresar en voz alta pensamientos propios con la finalidad de desahogarse, de disminuir la tensión, estando relacionada con la categoría del mismo nombre del CAIS.

1.4.2.2 Cuestionario de valoración de la intervención por el entrenador.

Para hacer una valoración de la intervención por parte del entrenador, se creó un cuestionario con 9 ítems (ver anexo 10.2). Su valoración se presenta en una escala tipo Likert de 7 puntos, yendo del 1 (No estoy de acuerdo) al 7 (Estoy muy de acuerdo). Un ejemplo de ítem sería: “¿Crees que la información aportada estaba bien estructurada?”.

1.4.3 Materiales.

Para la realización de esta investigación se emplearon los siguientes medios tecnológicos:

- Ordenador portátil Sony Vaio VPCEJ2M1E.
- Cámara de vídeo Sony HD.
- Go Pro Hero 4.
- 1 grabadora de voz con micro adaptado.

Software:

- Lince. Programa de sistema notacional.
- Programa Microsoft Office Excel V. 2014.
- Programa informático SPSS 24.0 en el entorno de Windows para el tratamiento de datos estadísticos (SPSS Inc., Chicago, IL, USA).
- Adobe premier.
- Longo Match.
- Adobe Illustrator.

1.4.4 Procedimiento de la investigación.

En primer lugar, se contactó con el coordinador de la base de las categorías inferiores del Levante U.D. Después de varias reuniones con el coordinador y el psicólogo se aprobó el proyecto de investigación. Se acordó realizar la intervención con el equipo cadete B. A su vez, se le comentó al entrenador las líneas en las que se quería trabajar y los objetivos planteados y con el permiso de este se ultimaron los detalles. Después de llegar a un acuerdo, todas las partes aprobaron la realización de esta investigación. Para facilitar la mejor ejecución de la intervención, el investigador se incorporó al cuerpo técnico del equipo como tercer técnico y delegado. En todo momento el club se mostró muy receptivo a la idea de realizar esta investigación.

Antes de empezar con la intervención el investigador estuvo un mes con el equipo (octubre), para valorar subjetivamente el funcionamiento, los objetivos, el clima motivacional y la comunicación.

1.4.5 Procedimiento de la intervención.

El presente estudio contiene tres fases: línea base (grabación de la conducta verbal del entrenador durante un mes antes de intervenir), intervención conductual con el CAIS (momento en la que se mostraron los datos al entrenador y se intervino) y evaluación de la intervención (grabación de la conducta verbal del entrenador durante dos semanas, dos meses después de la intervención). Es por esto que se obtuvieron datos del Pre y del Post de la intervención.

FASE A. Línea Base, Pre Intervención. Esta primera fase de la investigación se desarrolló antes de la aplicación del programa de intervención. Durante el desarrollo de esta primera fase se grabaron y se registraron 8 entrenamientos y 4 partidos.

Las grabaciones se realizaron durante la primera vuelta de la competición entre los meses de noviembre y diciembre. Como medida de control se grabaron 2 partidos en condición de visitante y 2 de local. Posteriormente el investigador analizó los datos. Los datos observacionales del entrenador sirvieron para orientar la intervención individualizada de acuerdo a las características de su caso, lo que corresponde a la siguiente fase.

FASE B. Fase de intervención. Esta segunda fase de la investigación consistió en presentar al entrenador su perfil conductual y proponerle que se propusiera sus propios objetivos de mejora (establecimiento de metas). En esta fase tuvieron lugar 4 sesiones de formación y reflexión. Las sesiones se realizaron en el mes de enero dejando transcurrir tres días entre ellas para la mejora de la conducta verbal. Fueron creadas e impartidas por el propio investigador.

FASE C. Evaluación de la intervención, Post intervención. Esta última fase se realizó dos meses y medio después de intervenir con el entrenador, en este caso se registraron 3 entrenamientos y 2 partidos (1 jugando como local y 1 como visitante) Fueron grabados durante la segunda vuelta del campeonato, en el mes de abril. El objetivo de esta fase fue comparar los resultados obtenidos en la línea base con los de la post intervención. Al finalizar la intervención, se realizó una sesión informativa para conocer los resultados obtenidos y se pasó un cuestionario al entrenador para valorar la intervención recibida (Ver anexo 12.2).

Tabla 2. Resumen de las fases de la Intervención.

	Pre	Intervención	Post
Objetivos	Grabación de la conducta verbal	Feedback al entrenador. Sesiones formativas.	Grabación de la conducta verbal. Análisis comparativo.
Observaciones	8 entrenamientos 4 Partidos	4 Sesiones	3 entrenamientos 2 partidos 1 Sesión
Temporalización	Noviembre y Diciembre	Enero	Abril

1.4.5.1 Procedimiento para el análisis de la conducta verbal del entrenador.

La preparación previa al inicio del entrenamiento consistía en montar la cámara de vídeo para la grabación de la sesión y colocar una grabadora digital en el bolsillo de éste. Siempre se llegaba al menos 15 minutos antes del comienzo de los entrenamientos para la colocación de todos los dispositivos. El proceso de grabación del vídeo y el audio se realizaba a la vez para facilitar la codificación de los datos. 10

minutos antes del inicio de los entrenamientos se conectaban los instrumentos de grabación.

La preparación de la grabación en los partidos se realizó de la misma forma, aunque se añadió una cámara de vídeo (Go pro) en el banquillo para poder obtener una mejor perspectiva de la conducta del entrenador durante el partido y poder tener también información de la conducta no verbal. Esto nos sirvió como apoyo a los datos obtenidos para mostrarle en vídeo las conductas a mantener o mejorar.

Una vez finalizado el entrenamiento o el partido se detenían los sistemas de grabación. Después de obtener los datos se realizó el posterior trabajo de sincronización de archivos audio-vídeo mediante el programa de edición Adobe Premiere Pro CS6.

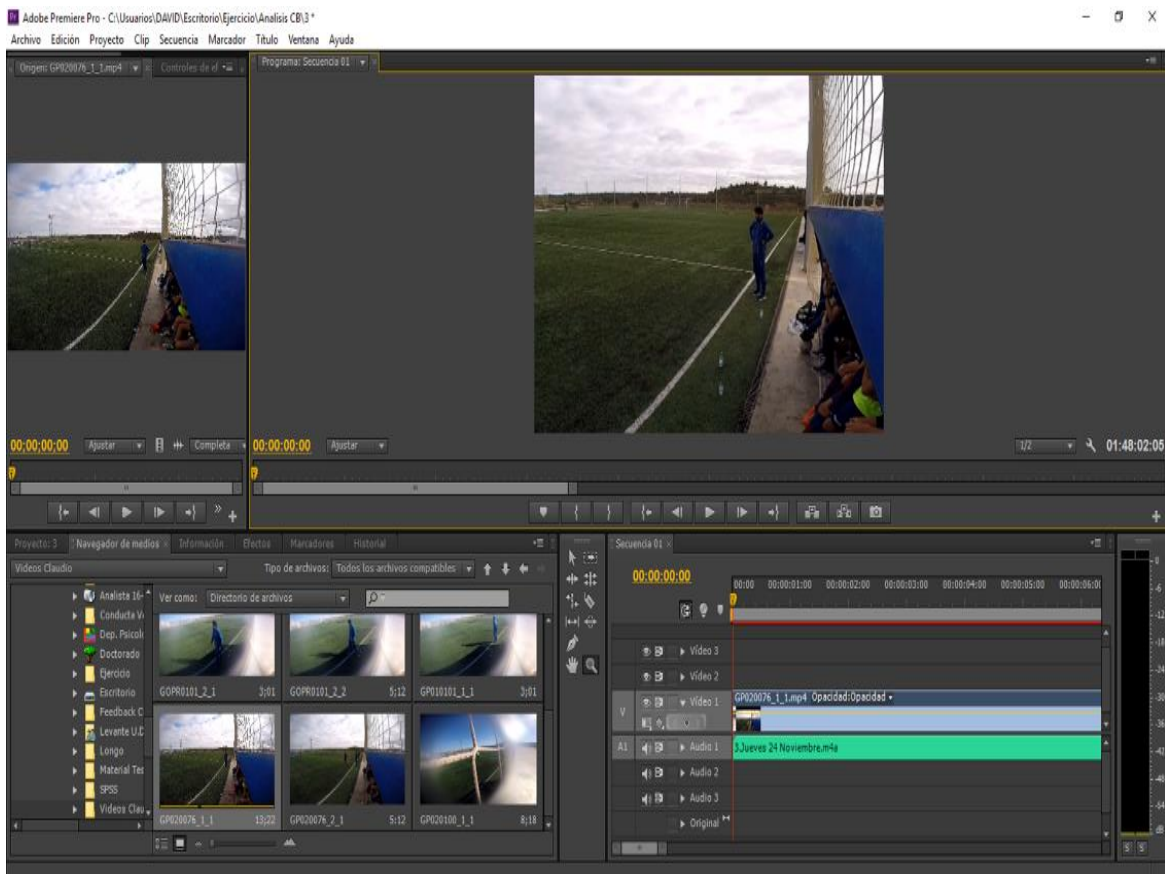


Figura 4. Sincronización de archivos audio-vídeo mediante el programa de edición Adobe Premiere Pro CS6.

Para analizar y transcribir la conducta del entrenador se utilizó el programa de Software de sistema de análisis notacional Lince (Gabín, Camerino, Anguera y Castañer, 2012).

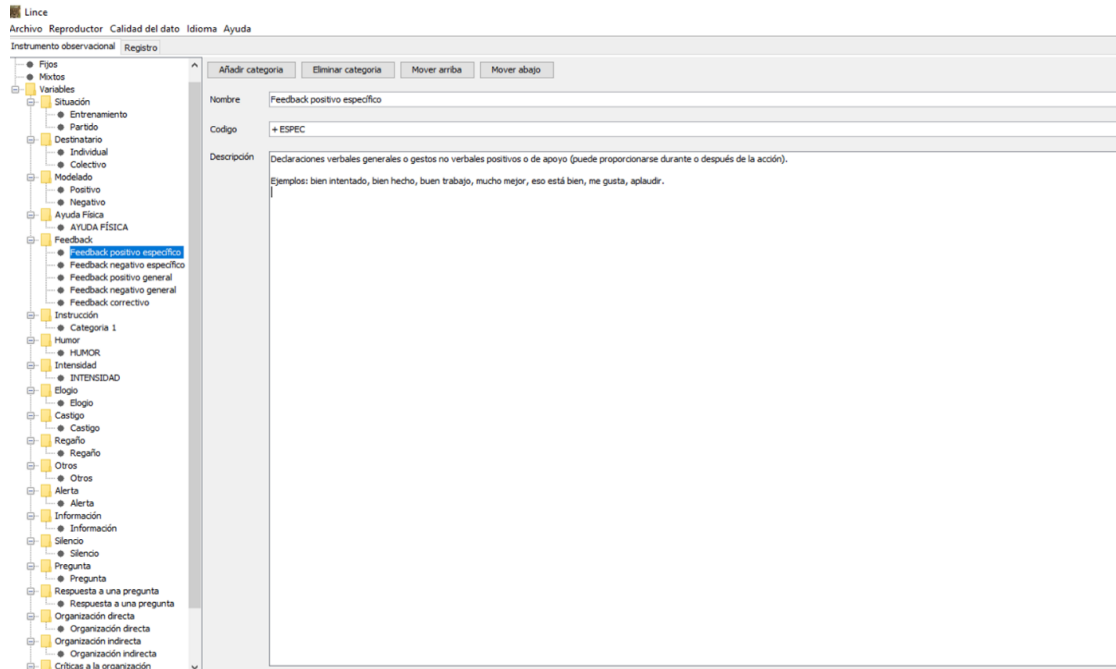


Figura 5. Categorías definidas en el programa Lince.

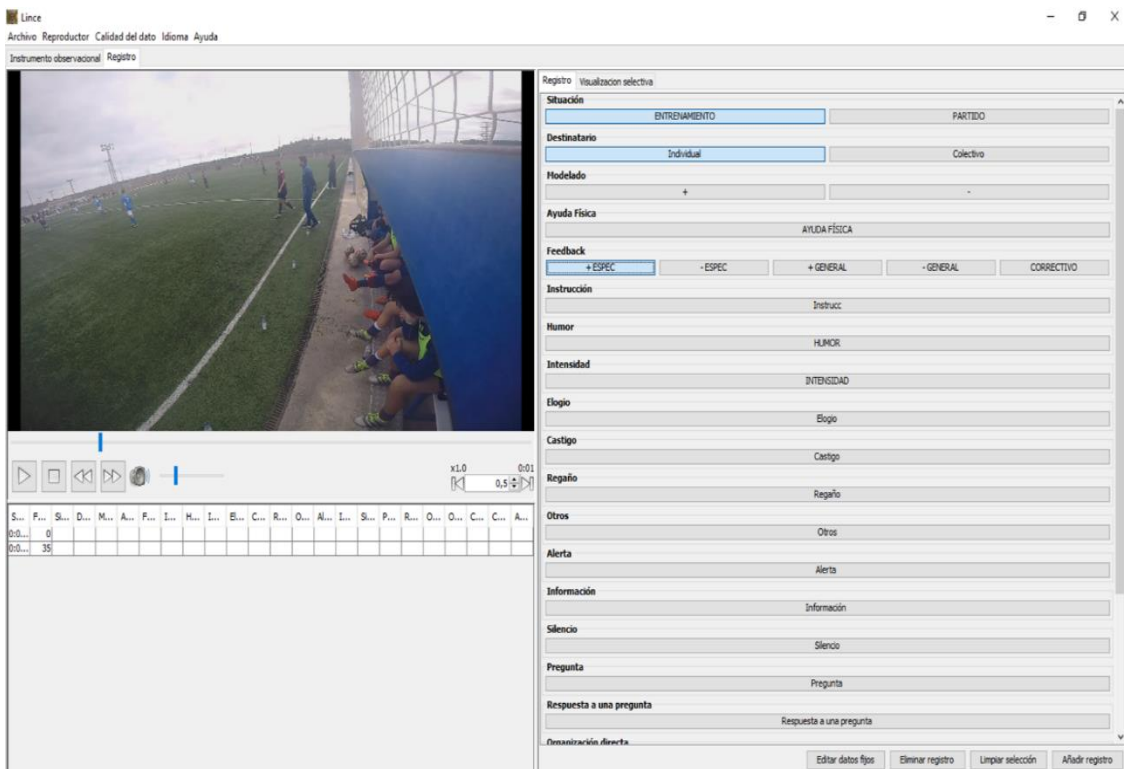


Figura 6. Vista del funcionamiento de la codificación de conductas con el programa Lince.

A través de este programa se exportó un archivo .csv al programa Microsoft Office Excel v.2014, programa utilizado también para la transcripción de los cuestionarios de los jugadores y que finalmente formarían un solo archivo en el programa SPSS Statistics v.24 mediante el cual realizamos los análisis de esta investigación.

Evento	Tipo_evento	Situación	Tiempo	Conducta_Principal	Destinatario	Jugador	filter_\$	var	var	var	var	var	var	var
1	1	1	0:00:00	17	2	.	1							
2	1	1	0:00:01	17	2	.	1							
3	1	1	0:00:02	17	2	.	1							
4	1	1	0:00:03	17	2	.	1							
5	1	1	0:00:04	17	2	.	1							
6	1	1	0:00:05	10	1	14	1							
7	1	1	0:00:06	10	1	14	1							
8	1	1	0:00:07	10	1	14	1							
9	1	1	0:00:08	10	1	12	1							
10	1	1	0:00:09	10	1	12	1							
11	1	1	0:00:10	10	2	.	1							
12	1	1	0:00:11	10	2	.	1							
13	1	1	0:00:12	10	2	.	1							
14	1	1	0:00:13	10	2	.	1							
15	1	1	0:00:14	10	2	.	1							
16	1	1	0:00:15	10	2	.	1							
17	1	1	0:00:16	10	2	.	1							
18	1	1	0:00:17	10	2	.	1							
19	1	1	0:00:18	10	2	.	1							
20	1	1	0:00:19	10	2	.	1							
21	1	1	0:00:20	10	2	.	1							
22	1	1	0:00:21	10	2	.	1							
23	1	1	0:00:22	10	2	.	1							
24	1	1	0:00:23	10	2	.	1							
25	1	1	0:00:24	10	2	.	1							
26	1	1	0:00:25	10	2	.	1							
27	1	1	0:00:26	10	2	.	1							
28	1	1	0:00:27	10	2	.	1							
29	1	1	0:00:28	10	2	.	1							

Figura 7. Vista de la base de datos con el programa SPSS Statistics v.24.

De la conducta verbal del entrenador se observó, el tipo de conducta, su duración y a quién iba dirigida (Individual o grupal). Además se registró al jugador concreto al que le llegaba la información.

1.4.5.2 Procedimiento para el programa formativo de asesoramiento conductual individualizado.

Después de analizar los entrenamientos y los partidos grabados en la línea base (Pre intervención), se elaboró un informe detallado para trabajar con el entrenador en las diferentes reuniones formativas. Se realizaron cuatro sesiones, en cuatro días diferentes con 90 minutos de duración cada una. Tres iban encaminadas a presentar, valorar y reflexionar sobre los datos de su conducta verbal y establecer los objetivos individuales de mejora. Se elaboraron una serie de gráficas con los datos obtenidos y

se incluyeron videos de su conducta verbal en la situación de entrenamiento y partido. Consistía en la presentación de trozos de vídeo seleccionados de los entrenamientos o partidos grabados anteriormente, que exhibían conductas a mantener o a mejorar del entrenador. Después de enseñarle todos los resultados del análisis y haber debatido y reflexionado con el entrenador, se acordó establecer una serie de objetivos de mejora. Llevando a cabo, un asesoramiento (acuerdo investigador/entrenador) para cambiar las conductas específicas que necesitaba mejorar y mantener las conductas deseables. Las metas individualizadas a corto o medio plazo ayudan a los aspectos que el entrenador quiere cambiar. Además, se elaboró y entregó un dossier específico para el entrenador.

Dos meses después de intervenir con el entrenador y registrar de nuevo varios entrenamientos y partidos. Se realizó otra reunión con el entrenador para mostrarle los resultados obtenidos de la post intervención en comparación con la línea base.

En definitiva, las pautas a seguir fueron las siguientes: conocer perfil del entrenador, mostrar los datos recogidos al entrenador (gráficas, tablas y vídeos), mostrar sus puntos fuertes, aportar recomendaciones de mejora, establecer objetivos de mejora de su conducta verbal, conseguir un mejor perfil comunicativo y analizar cambios de la conducta verbal. A continuación se expone un cuadro resumen del procedimiento de investigación con las sesiones específicas.

Tabla 3. Estructura del programa de intervención.

Sesión	Título	Contenido	Duración
1	Conociendo mi perfil como entrenador I	Presentación del perfil y reflexión sobre su perfil comunicativo.	90 min
2	Conociendo mi perfil como entrenador II	Vídeo-feedback y reflexión conjunta sobre los datos de su conducta verbal.	90 min
3	Reflexionando para mejorar en el futuro	Recomendaciones de mejora y establecimientos de objetivos.	90 min
4	¿He cambiado mi perfil comunicativo?	Presentación de los cambios producidos en su conducta verbal (Comparación Pre y Post)	90 min

1.4.5.3 Informe elaborado para el entrenador.

El objetivo en la fase de intervención fue mejorar la conducta verbal del entrenador y su estilo de comunicación para ello se presentó un informe al entrenador (reuniones realizadas) con los datos obtenidos del análisis de los entrenamientos y los partidos. También, se le enseñó vídeos para valorar su conducta no verbal y para apoyar los datos obtenidos de las conductas. La idea es que el entrenador tome conciencia de sus comportamientos y analice, conjuntamente con el investigador, las conductas que deben mantener y potenciar y cuáles deben evitar en su perfil conductual. Es decir, dar criterios para mejorar su conducta verbal.

La información aportada fue la siguiente:

- Perfil general de entrenamiento y partido (categoría de conductas más utilizadas).
- Tabla de conductas en función del entrenamiento. Antes, durante y después.
- Tabla de conductas en función de la 1ª Parte y la 2ª Parte en los partidos.
- Tabla de conductas en función del partido jugado.
- Análisis de conductas individuales en jugadores situación de entrenamiento y partido. Se le aportaron una serie de recomendaciones en función de jugadores concretos. Es decir, se dieron unas recomendaciones generales y después otras sujeto por sujeto. Las recomendaciones específicas por jugador no se valoraron en la intervención, ya que alargaría el procesamiento de los datos.

Para facilitar la comprensión de los resultados y seguir con los objetivos planteados en el estudio, sólo se van a exponer los resultados generales del entrenador en entrenamiento y partido y en función del destinatario de la conducta (individual o colectiva).

1.4.5.4 Establecimiento de metas.

Según Kylo y Landers (1995), el establecimiento general de objetivos es más efectivo cuando los individuos participan en el establecimiento de sus propias metas. Para hacer esto, el investigador explicó algunos de los principios básicos en el establecimiento de objetivos al entrenador. Los objetivos debían de ser específicos, moderadamente difíciles pero realistas y registrarlo por escrito (Weinberg y Gould, 2010). Para cada de estos principios, el investigador explicó cómo ponerlos en práctica y proporcionó orientación sobre cómo expresarlos eficientemente. En este estudio, se establecieron una serie de objetivos conjuntamente con el entrenador para cambiar su comunicación:

Objetivos de mejora en entrenamientos:

- Aumentar ánimos en entrenamientos.
- Disminución feedback negativo específico y general en entrenamientos.
- Aumentar feedback correctivo en entrenamientos.
- Aumentar las preguntas en entrenamientos.
- Aumentar el feedback individual y disminuir el grupal en entrenamientos (Destinatario, más conductas individuales que generales).

Objetivos de mejora en partidos:

- Disminuir el análisis protocolo verbal en partidos. Reducir las conductas dirigidas a la crítica de los aspectos de los jugadores en partidos.
- Aumentar ánimos en partidos.
- Disminución feedback negativo específico y general en partidos.
- Aumentar feedback correctivo en partidos.
- Aumentar información en los partidos.
- Disminuir las críticas a la organización.

1.4.5.5 Información dada en las sesiones.**Tabla 4. Información proporcionada al entrenador en las sesiones formativas.**

Información	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Perfil general en entrenamiento.	X	X	-
Perfil general en partido.	X	X	-
Conductas del entrenador en vídeo.		X	X
Conductas en función de la 1ª Parte y la 2ª Parte.	X	X	-
Conductas específicas en cada partido jugado.	X	X	-
Análisis de conductas individuales en jugadores en situación de entrenamiento.	-	X	X
Análisis de conductas individuales en jugadores en situación de partido.	-	X	X
Recomendaciones de mejora	-	X	X
Establecimientos de objetivos.	-	-	X

1.4.5.6 Recomendaciones aportadas al entrenador.**Tabla 5. Recomendaciones proporcionadas al entrenador en las sesiones de intervención.**

Recomendaciones específicas relacionadas con el establecimiento de objetivos
Diminuir el análisis protocolo verbal en partidos.
Aumentar ánimos en entrenamientos y partidos.
Disminuir feedback negativo tanto específico como general en entrenamientos y partidos.
Aumentar feedback correctivo en entrenamientos y partidos.
Aumentar las preguntas en entrenamientos.
Aumentar información en los partidos.
Aumentar el feedback individual y disminuir el grupal en entrenamientos (destinatario, más conductas individuales que generales).

1.4.7 Análisis de los datos.

Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Chicago, Illinois, United States), versión 24.0. Se compararon las conductas emitidas por los entrenadores antes y después de la intervención. Se calcularon los porcentajes de las conductas primarias verbales del CAIS, dividiendo la frecuencia de los comportamientos individuales por el número total de todos los comportamientos.

Para valorar la conducta verbal del entrenador se analizaron 6 partidos y 11 entrenamientos. Para la fase previa a la intervención se tuvieron en cuenta 4 partidos y 8 entrenamientos. Para la fase de post intervención, se analizaron 2 partidos y 3 entrenamientos. Se realizaron análisis de Chi cuadrado para evaluar las diferencias en el comportamiento verbal de los partidos y los entrenamientos previos a la intervención y después de la intervención. Se realizó la prueba estadística de tablas cruzadas con el programa SPSS. Además, se realizaron tres análisis diferenciados, uno en función del entrenamiento o del partido, otro en función del destinatario de la conducta verbal (individual o colectiva) y otro con las conductas agrupadas por el tipo de afrontamiento.

1.5. RESULTADOS

1.5.1 Resultados conducta verbal entrenador.

Para analizar la conducta verbal del entrenador en función de entrenamiento y competición utilizamos la variable dependiente conducta verbal, también denominada conducta primaria, compuesta por las categorías: modelado positivo, modelado negativo, feedback positivo específico, feedback negativo específico, feedback positivo general, feedback negativo general, feedback correctivo, instrucción, humor, ánimo, elogio, castigo, regaño, alerta, información, otros, pregunta, respuesta a una pregunta, organización directa, críticas a la organización, consulta asistente y análisis del protocolo verbal.

Se analizó la conducta primaria del entrenador en entrenamiento y partido en función de la intervención. Además del destinatario de la conducta verbal del entrenador en entrenamiento y partido en función de la intervención. También se analizó el pre y el post con conductas agrupadas por el tipo de afrontamiento. Es importante señalar que al entrenador se le aportó información más específica que la que se va a exponer a continuación: perfil general de entrenamiento y partido; conductas en función del día de entrenamiento; conductas en función de las fases del entrenamiento (antes, durante y después); conductas en función del partido específico; conductas en función de la 1ª Parte y la 2ª Parte de los partidos; conductas individuales para cada jugador en situación de entrenamiento y partido. Pero para facilitar el análisis de los datos, se optó por poner los perfiles generales.

1.5.1.1 Análisis de la conducta primaria del entrenador en el entrenamiento en función de la intervención, Pre y Post.

Tabla 6. Conducta primaria en función de la intervención en situación de entrenamiento.

Conducta Primaria	% Pre Intervención	% Post Intervención	Total
Modelado positivo	0,5 _a	0,4 _a	0,4%
Modelado negativo	<0,1 _a	<0,1 _a	<0,1%
Ayuda física	<0,1 _a	<0,1 _a	<0,1
Feedback positivo específico	5,7 _a	5,8 _a	5,8%
Feedback negativo específico	0,8_a	0,4_b	0,7%
Feedback positivo general	3,1 _a	3,3 _a	3,2%
Feedback negativo general	1,3_a	0,2_b	0,9%
Feedback correctivo	2,9_a	11,4_b	6,0%
Instrucción	17,2_a	13_b	15,7%
Humor	1,8_a	2,9_b	2,2%
Elogio	0,1 _a	0,1 _a	0,1%
Castigo	<0,1 _a	<0,1 _a	<0,1%
Regaño	0,2 _a	0,1 _a	0,1
Otros	<0,1 _a	<0,1 _a	<0,1
Alerta	0,3 _a	0,3 _a	0,3%
Información	20,1 _a	21 _a	20,5%
Pregunta	5,1_a	8,1_b	6,2%
Respuesta a una pregunta	2,4 _a	2,7 _a	2,5%
Organización directa	32_a	22,5_b	28,5%
Organización indirecta	2,1_a	1,4_b	1,8%
Críticas a la organización	0,3_a	<0,1_b	0,2%
Consulta asistente	2,4_a	3,7_b	2,9%
Análisis protocolo verbal	0,1 _a	0,1 _a	0,1%
Ánimo	1,5_a	2,7_b	1,9%
N. Total	15336	8951	24287
% Total	100,0%	100,0%	100,0%

Cada letra del subíndice denota un subconjunto de Intervención categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel ,05.

Después de realizar la intervención con el entrenador se produjeron cambios significativos en los entrenamientos. Disminución del feedback negativo específico (0,8% pasó a 0,4%), feedback negativo general (de 1,3% a 0,2%), Instrucciones (17,2% a 13,0%), organización directa (32% a 22,5%), organización indirecta (2,1% a 1,4%), y críticas a la organización (0,3% a <0,1%). Aumento del feedback correctivo (de 2,9% a 11,4%), consulta con asistente (2,4% a 3,7%), humor (1,8% a 2,9%), pregunta (5,1% a 8,1%), ánimo (1,5% a 2,7%). Con las demás conductas primarias analizadas no se obtuvieron cambios significativos.

1.5.1.2 Análisis del destinatario de la conducta verbal del entrenador en entrenamiento en función de la intervención.

Tabla 7. Destinatario de la conducta primaria en función de la intervención, en situación de entrenamiento.

Destinatario		% Pre Intervención	% Post Intervención	Total
Individual		29 _a	42,2 _b	33,9
Grupal		71 _a	57,8 _b	66,1
Total	Recuento	15335	8944	24279
	% Intervención	100,0%	100,0%	100,0%

Cada letra del subíndice denota un subconjunto de Intervención categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel ,05.

Después de realizar la intervención con el entrenador se produjeron cambios significativos en el destinatario de la conducta en los entrenamientos. Se produjo un aumento de las conductas individuales a los jugadores (pasó de un 29% a un 42,2%). Además se produjo una disminución de las conductas referidas al grupo (pasó de un 71% a un 57,8%).

1.5.1.3 Análisis de la conducta primaria del entrenador en el partido en función de la intervención.

Tabla 8. Conducta primaria en función de la Intervención, en situación de partido.

Conducta Primaria	% Pre Intervención	% Post Intervención	Total
Modelado positivo	<0,1 _a	<0,1 _a	<0,1
Modelado negativo	<0,1 _a	<0,1 _a	<0,1
Ayuda física	<0,1 _a	<0,1 _a	<0,1
Feedback positivo específico	11,3 _a	12,5 _a	11,7
Feedback negativo específico	1,5_a	0,5_b	1,1
Feedback positivo general	3,8 _a	4,5 _a	4,1
Feedback negativo general	1,6_a	0,3_b	1,1
Feedback correctivo	3,0_a	7,9_b	4,9
Instrucción	44,9_a	41,2_b	43,4
Humor	<0,1 _a	0,1 _a	0,1
Elogio	0,1 _a	0,5 _a	0,2
Castigo	<0,1 _a	<0,1 _a	<0,1
Regaño	0,5 _a	0,1 _a	0,3
Otros	0,0 _a	0,0 _a	0,0
Alerta	0,9 _a	0,9 _a	0,9
Información	1,9_a	4,0_b	2,8

Pregunta	0,7 _a	1,2 _a	0,9
Respuesta a una pregunta	1,4 _a	1,1 _a	1,3
Organización directa	6,8 _a	5,8 _a	6,4
Organización indirecta	0,8 _a	0,5 _a	0,7
Críticas a la organización	1,4 _a	1,5 _a	1,4
Consulta asistente	10,5 _a	8,8 _a	9,9
Análisis protocolo verbal	6,1_a	1,8_b	4,4
Ánimo	2,8_a	6,9_b	4,5
N. Total	2638	1720	4358
% Total	100,0%	100,0%	100,0%

Cada letra del subíndice denota un subconjunto de Intervención categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel ,05.

Después de realizar la intervención con el entrenador se produjeron cambios significativos en los entrenamientos.

Disminución del feedback negativo específico (1,5% pasó a 0,5%), feedback negativo general (de 1,6% a 0,3%), instrucciones (44,9% a 41,2%) y análisis de protocolo verbal (6,1% a 1,8%). Aumento del feedback correctivo (de 3% a 7,9%), información (1,9 % a 4%) y ánimo (2,8% a 6,9%). Con las demás conductas primarias analizadas, no se obtuvieron cambios significativos.

1.5.1.4 Análisis del destinatario de la conducta verbal del entrenador en competición en función de la intervención.

Tabla 9. Destinatario de la conducta primaria en función de la intervención, en situación de partido.

Destinatario	% Pre Intervención	% Post Intervención	TOTAL
Individual	82,3% _a	76,4% _b	80,0%
Grupal	17,7% _a	23,6% _b	20,0%
Total	Recuento 2638	1720	4358
	% Intervención	100,0%	100,0%

Después de realizar la intervención con el entrenador se produjeron cambios significativos en el destinatario de la conducta en los partidos. Se produjo una disminución del destinatario a nivel individual, pasó de un 82,3% a un 76,4%. También, se produjo un aumento de las conductas con destinatario grupal, pasó de un 17,7% a un 23,6%.

1.5.1.5 Resultados de la valoración de la intervención por el entrenador.

El entrenador consideró la intervención realizada como muy buena, ya que puntuó con una media de 6,62 en total, sobre 7. A su vez, puntuó con un 9 sobre 10 la pregunta de valoración global de la intervención.

1.5.2 Resultados conducta verbal entrenador agrupadas por el tipo de afrontamiento.

Para facilitar el análisis y la reflexión, se agruparon las conductas verbales del entrenador en categorías de orden superior de especial relevancia, dicha agrupación como ya se ha indicado la realizaron 10 entrenadores expertos. Estas categorías fueron: afrontamiento de tarea proactiva, afrontamiento emocional positivo hacia el jugador, afrontamiento emocional negativo hacia el jugador, afrontamiento emocional negativo para la organización y protocolo verbal. Partiendo de la base del marco teórico (apartado 1.2.4 de este estudio), se separaron las conductas en función del tipo de afrontamiento. Crant (2000) definió el comportamiento proactivo como tomar la iniciativa para mejorar las circunstancias actuales o crear nuevas.

El afrontamiento proactivo de tarea (dimensión tarea) quedó compuesto por feedback correctivo, instrucción, alerta, informar, organización directa y organización indirecta. El afrontamiento emocional positivo hacia los jugadores estuvo constituido por humor, ánimo y elogios. El afrontamiento emocional negativo hacia los jugadores estuvo compuesto por castigo y regaño. El afrontamiento emocional negativo hacia la organización correspondió con la categoría críticas a la organización del CAIS. Finalmente, el protocolo verbal también se correspondió con la categoría del CAIS. Las conductas primarias que no han sido indicadas en las conductas agrupadas, quedaron sin agrupación pero se comentarán tanto en los resultados como en la discusión.

1.5.2.1 Análisis de la conducta verbal del entrenador en entrenamiento en función de la intervención, conductas agrupadas.

Tabla 10. Conducta verbal del entrenador en entrenamiento en función de la intervención, conductas agrupadas.

Conductas agrupadas en entrenamiento	General (%)	
	Pre	Post
Conductas proactivas de tarea	95.1 _a	92.4 _a
Positivo al jugador/es	4.4 _a	7.5 _b
Negativo al jugador/es	0.2 _a	0.1 _b
Críticas	0.3 _a	<0.1 _b
Protocolo Verbal	0.1 _a	<0.1 _a
N. observado	12048	6749

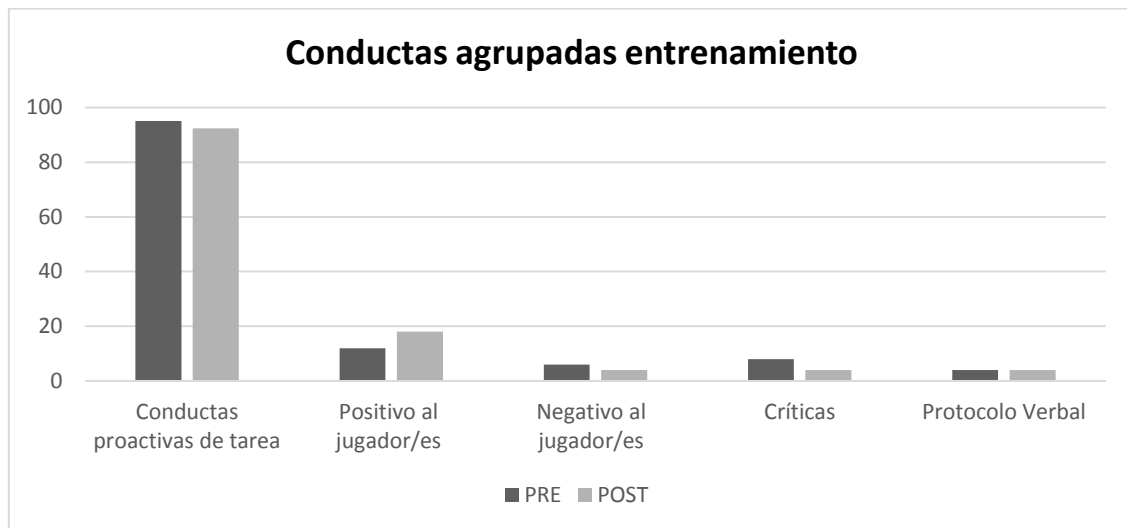


Figura 8. Conductas agrupadas en entrenamiento en función de la intervención.

Después de realizar la intervención con el entrenador se produjeron cambios significativos en las conductas agrupadas en los entrenamientos. Se produjo un aumento de las conductas positivas a los jugadores (pasó de un 4.4% a un 7.5%), disminuyeron las conductas referidas a las críticas a la organización (0.3% a 0.1%) y las negativas al jugador (0.2% a 0.1%). Las demás conductas agrupadas no obtuvieron cambios significativos.

1.5.2.2 Análisis de la conducta verbal del entrenador en competición en función de la intervención, conductas agrupadas.

Tabla 11. Conducta verbal del entrenador en competición en función de la intervención, conductas agrupadas.

Conductas Agrupadas en partido	General (%)	
	Pre	Post
Conductas proactivas de tarea	84.3 _a	84.8 _a
Positivas al jugador/es	4.2 _a	10.5 _b
Negativas al jugador/es	0.7 _a	0.1 _b
Críticas	2.0 _a	2.0 _a
Protocolo Verbal	8.8 _a	2.5 _b
N. observado	1823	1221

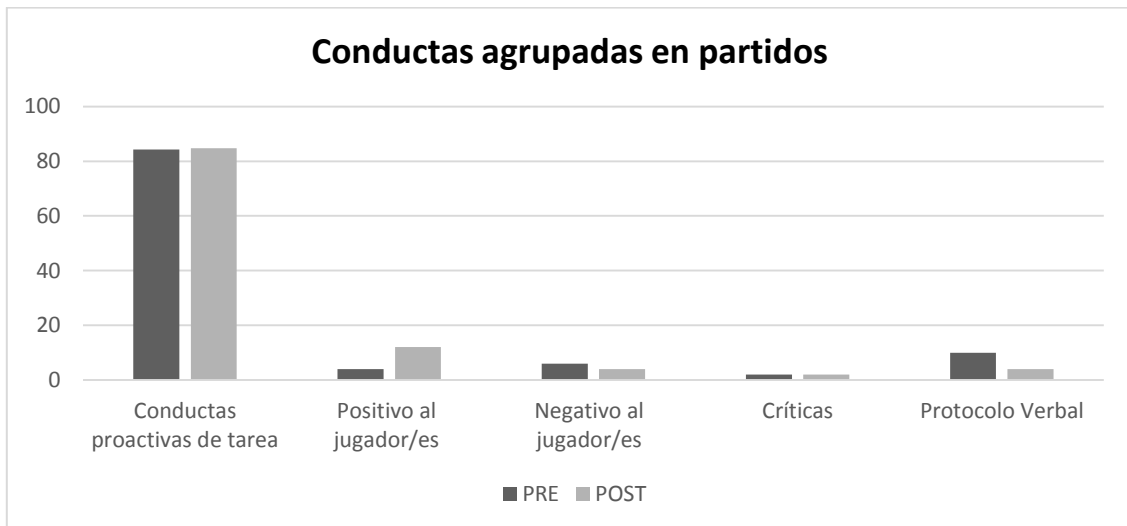


Figura 9. Conductas agrupadas en partido en función de la intervención.

Se produjeron cambios significativos en las conductas agrupadas en los partidos después de realizar la intervención con el entrenador. Aumentaron las conductas positivas a los jugadores (de un 4.2% a un 10.5%) y disminuyeron las conductas referidas a las negativas al jugador (de 0.7% a 0.1%) y las de protocolo verbal (de 8.8% a 2.5%). Ni las conductas proactivas de tarea ni las críticas a la organización tuvieron cambios significativos.

1.6. DISCUSIÓN

Antes de comenzar a discutir los resultados obtenidos en nuestra investigación, es necesario mencionar que no se han encontrado estudios que evalúen la conducta verbal del entrenador centrándose en un único individuo, con el fin de mejorar la comunicación de un entrenador durante la temporada en las situaciones de entrenamiento y partido. Pese a ello trataremos de comentar y comparar los resultados obtenidos con algunas publicaciones de estudio de perfil psicológico de entrenadores y conducta verbal.

La mayoría de las investigaciones realizadas con programas de asesoramiento o intervenciones con entrenadores estiman su efectividad a partir de los cambios producidos en variables psicológicas de sus jugadores (evaluadas por medio de cuestionarios). Variables como el clima o la orientación motivacional, la autoestima, la reducción de la ansiedad, la diversión y el compromiso o el abandono deportivo (Alonso, Boixadós y Cruz, 1995; Barnett, Smoll y Smith, 1992; Smith et al., 2007; Smoll, Smith, Barnett y Everett, 1993; Smoll et al., 2007; Sousa et al., 2007; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995). En dichos estudios, se recoge la conducta verbal del entrenador o bien en entrenamientos o bien en partidos. Las únicas dos publicaciones que recogen la observación sistemática del entrenador en entrenamientos y partidos son las llevadas a cabo por Partington y Cushion (2013) y por Hall, Gray y Sproule (2016). Aspecto que se considera fundamental, ya que el entrenador influye en ambos contextos de forma muy diferente, cambiando su perfil conductual.

En esta tesis doctoral se analiza la efectividad de la intervención realizada a partir del propio cambio de la conducta verbal del entrenador y de la observación de su conducta en los entrenamientos y los partidos. No se han encontrado estudios que analicen este cambio en las dos situaciones (Cope, Partington y Harvey, 2017). Un problema en este tipo de investigaciones es que sin largos períodos de tiempo en el campo realizando observaciones, es imposible realizar estudios basados en la intervención. Ello conlleva que no siempre se pueda acceder a la muestra durante tanto tiempo.

Los únicos dos estudios que han intervenido y observado cambios en el comportamiento de los entrenadores pero sólo en los entrenamientos según la

revisión realizada por Cope et al. (2017) son, la investigación de Stodter y Cushion (2014) y el estudio de Partington et al. (2015). Lo que significa que se sabe poco sobre cómo intervenir de manera más efectiva (More y Franks, 1996). Por lo tanto, mientras que los exámenes descriptivos de la práctica brindan información sobre lo que los entrenadores están haciendo y, por lo tanto, son esenciales (Potrac, Jones y Cushion, 2007), si se va a desarrollar un entendimiento sobre el impacto de diferentes intervenciones de aprendizaje en el comportamiento y la práctica de los entrenadores, entonces los estudios de intervención son una necesidad inminente. Por consiguiente, consideramos importante la realización de esta investigación para dar respuesta al vacío que hay en la literatura.

Es de vital importancia señalar que la revisión citada con anterioridad sólo tenía en cuenta las publicaciones en inglés, es por ello que se consideró realizar una búsqueda exhaustiva en la literatura siguiendo el enfoque de 3 fases (Harvey y Jarrett, 2014) sobre estudios de coaching que utilizan un método de observación sistemática. Se encontraron varias investigaciones que se pueden asemejar a nuestra intervención y que tienen en cuenta el cambio de conductas a partir de la observación del entrenador antes y después de la intervención, como los Programas de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) (Cruz et al., 2011; Mora, Cruz y Sousa, 2014; Rodríguez, Cruz y Torregrosa, 2017; Soriano et al., 2014; Sousa et al., 2006), que han registrado en situación de competición a varios entrenadores con la herramienta para la observación del comportamiento del entrenador CBAS. Además, encontramos varios estudios con intervenciones individualizadas (Cruz et al., 2016; Rodríguez et al., 2017; Ortín, Maestre y García-de-Alcaraz, 2016; Soriano et al., 2014), a través de programas de supervisión reflexiva (Moreno, Iglesias, García y del Villar, 2007; Sanz et al., 2004) o en situaciones muy concretas como el tiro de canasta en competición (Longarela y Montero, 2015).

Estos estudios han considerado la observación en una situación deportiva (entrenamientos o partidos) y no en ambas como se busca en este estudio, el cual sigue a Moreno, Moreno, Cervelló, Ramos y Del Villar (2004) que concluyeron que la actuación del entrenador cuando dirige a su equipo es una variable que influye tanto en entrenamiento como en competición. Es por ello, que se considera un aspecto fundamental, intervenir y valorar la conducta verbal del entrenador tanto en

entrenamiento como en partido, ya que si no se le brinda la información de su conducta verbal en entrenamientos y partidos, es poco probable que el entrenador interiorice los cambios en su comunicación o sólo se produzcan una mejora parcial de su conducta. Por lo que con esta investigación se buscó una intervención plena.

Es importante comentar que no hemos encontrado estudios previos que hayan registrado conductas secundarias relacionadas con la conducta verbal (receptor de la información individual/grupo, situación, etc.) en situación de entrenamiento y de partido (Cope et al., 2017). Esto puede ser debido a que la mayoría de estudios tienen en cuenta la “conducta primaria” para compararla con las variables psicológicas del entrenador y no con los aspectos situacionales del juego. Sólo se ha encontrado un estudio (Harvey et al., 2013) que da información sobre conductas secundarias pero sólo en situación de entrenamiento, en cambio, estos autores utilizaron un sistema de observación reducido, centrándose en sólo los 11 comportamientos 'instructivos' clave dentro del CAIS. Además, según la revisión realizada por Cope, Partington y Harvey (2017), nuestra investigación es la que tiene un mayor número de observaciones para un solo entrenador, 17 en total (11 entrenamientos y seis partidos). Aspecto que consideramos fundamental para la aportación de datos significativos y más aproximados al perfil “real” del entrenador. Aun así, debido al diseño utilizado (el estudio de casos) y la propia metodología empleada (la observación sistemática), el estudio está limitado en lo referente a su generalización, ya que el contexto de intervención de los entrenadores es variable, por lo que no podemos extraer conclusiones determinantes en cuanto al volumen ideal de sesiones observadas.

Los resultados de este estudio sugieren que una intervención basada en la observación de la conducta verbal, con su posterior feedback investigador-entrenador en formato de sesiones formativas y el establecimiento de objetivos fue una herramienta útil para mejorar la comunicación del entrenador durante la competición y los entrenamientos. Respaldan la afirmación de Locke (1984), según el cual la modificación de la conducta puede ocurrir al usar los datos como retroalimentación directa, como refuerzo y como información en forma de recomendaciones.

En base a los objetivos planteados para el entrenador, los resultados obtenidos indican la consecución de los objetivos planteados, el entrenador participante logró diez de los once objetivos establecidos. En la línea de la revisión de Langan, Blake y

Lonsdale (2013), en cuyo estudio apoyan el uso de programas individualizados, los resultados de esta investigación sustentan la efectividad del programa respecto al logro de los objetivos del entrenador, al igual que en otros estudios (Cruz et al., 2011; Soriano, Ramis, Cruz y Sousa, 2014; Sousa et al., 2008; Sousa et al., 2006). El hecho de que el entrenador pueda elegir sus objetivos de cambio, conlleva un mayor grado de implicación y compromiso por parte del entrenador que si dichos objetivos fueran definidos y establecidos por el investigador (Sousa et al., 2008). Además, esto puede crear una predisposición favorable para incrementar los comportamientos positivos (Cruz et al., 2010; Sousa et al., 2008), ya que el entrenador decide qué conductas desea aumentar y reducir, a raíz de la intervención realizada.

Los puntos clave de la metodología fueron: 1) El entrenador sabía cuantitativamente los comportamientos verbales que habían realizado durante los entrenamientos y los partidos, apoyados por las grabaciones de sus conductas en vídeo. Gracias a esto, el investigador podía dar información y brindar recomendaciones para mejorar su perfil comunicativo. 2) El entrenador podía observar su comportamiento verbal o no verbal, con la ayuda de gráficas, tablas y vídeos de sus propias reacciones. La observación sirve como un fuerte estímulo para reflexionar sobre su comportamiento en las formaciones y establecer objetivos de mejora.

Se podría decir que esta intervención sigue la línea de trabajo de otros estudios desarrollados por el mismo grupo de investigación (Guzmán y Calpe-Gómez, 2012; Guzmán y Grijalbo, 2013; Guzmán, et. al, 2014) pero en este caso se ha puesto en práctica con un estudio de caso, llevando a cabo una intervención y dejando a un lado estudios descriptivos del perfil del entrenador. Además, se ha incluido la situación del entrenamiento en la observación sistemática.

En la revisión de Langan et al. (2013), también señalan que no existen conclusiones contundentes que permitan determinar los factores del éxito de los programas con entrenadores. Después de realizar esta investigación se puede concluir que la utilización de la metodología presentada puede ser una buena forma de actuar o por lo menos en este caso específico ha obtenido buenos resultados. Lo que avala que la reflexión directamente sobre sus conductas es una buena forma de conseguir cambios en el entrenador. Muchas investigaciones se han centrado sólo en establecer buenos climas motivacionales a partir de teorías relacionadas con el entrenador, áreas

del TARGET, Metas de Logros, etc. (Aspecto que veremos en el estudio 4). Pero se muestra como hay que ir directamente a la práctica real porque es muy difícil de controlar si los entrenadores siguen las pautas indicadas en las formaciones teóricas.

De una forma más específica, comentar que se encontró un predominio de conductas de instrucción en situación de partido, resultados que concuerdan con los observados por estudios previos (Guzmán et al., 2014; Sousa et al. 2006). Por otro lado, el perfil comunicativo del entrenador en situación de entrenamiento es muy diferente, siendo la conducta más realizada por el entrenador la organización directa. Es por ello que los resultados de la investigación confirman la necesidad de la realización de investigaciones teniendo en cuenta las dos situaciones de la práctica deportiva.

También, es importante comentar que el entrenador, ya tenía un buen perfil comunicativo general, ya que nunca solía utilizar regaños y castigos. Pero a partir de las reuniones formativas llevadas a cabo con él y después de mostrarle los resultados obtenidos en la línea base de la investigación, quería seguir mejorando su perfil comunicativo. Desde el primer momento se mostró muy interesado en la realización de esta intervención, ya que la consideraba como una oportunidad para su aprendizaje. Por ello, creemos que en este tipo de intervenciones es clave lo receptivo y reflexivo que se muestre el entrenador con su comportamiento.

Como fue expuesto en el apartado introductorio, el principal objetivo del presente trabajo fue desarrollar y aplicar una intervención para la mejora de la conducta verbal del entrenador, a partir del análisis de su conducta verbal, la realización de sesiones formativas y el establecimiento de objetivos. Con la finalidad de facilitar la comprensión de la discusión de los resultados, esta se ha organizado en base a los objetivos específicos y sus correspondientes hipótesis. Además, para facilitar la lectura de la discusión se han agrupado las conductas del entrenador en categorías de orden superior de especial relevancia: afrontamiento proactivo de tarea, afrontamiento emocional positivo hacia el jugador, afrontamiento emocional negativo hacia el jugador, emocional negativo hacia la organización y protocolo verbal. Derivadas de la teoría del afrontamiento e indicadas en el marco teórico.

Por último, es importante señalar que cada club busca un determinado perfil de entrenador, no existiendo un consenso de la mejor forma de actuar como entrenador,

es por ello, que este tipo de intervenciones deben de estar consensuadas con los clubes y los entrenadores para ver y valorar qué se quiere conseguir y qué línea de trabajo se quiere llevar. También, hay que señalar la falta de acuerdo en las escuelas o academias de fútbol con respecto a la orientación que se le debe dar al proceso de entrenamiento (Nuviala, 2003). Hay escuelas que buscan la especialización prematura para conseguir resultados de forma inmediata y otras que tienen una ideología basada en la formación multilateral y multideportiva. Intentando educar en deporte y a través del deporte (Boixados, Valiente, Mimbbrero y Torregrosa, 1998; Feu, García, Parejo, Cañadas y Sáez, 2009; Navarro, 2004).

1.6.1. Hipótesis relativas al objetivo específico 1.

En relación al primer objetivo de nuestro estudio, en el que planteamos analizar los efectos de un programa de asesoramiento conductual individualizado realizado a un entrenador de fútbol sobre su estilo de comunicación en entrenamientos, formulamos que el programa formativo de asesoramiento individualizado modificaría la conducta verbal en entrenamiento, mejorando su perfil comunicativo, teniendo una conducta mucho más individualizada, específica e interrogativa. Disminución de los comportamientos negativos, aumento de los ánimos y las conductas positivas, manteniendo su comunicación centrada en la tarea proactiva pero modificando la tipología de la misma.

Esta hipótesis se confirma, el programa formativo de asesoramiento conductual individualizado modificó la conducta verbal en entrenamiento, mejorando su perfil comunicativo. El *comportamiento proactivo a la tarea* se mantuvo alto no produciéndose diferencias significativas en el pre y el post, pero si cambió la tipología del mismo. La estabilidad del comportamiento proactivo de la tarea indicó que el entrenador se mantuvo enfocado a mejorar el desempeño de la tarea, siendo el subgrupo de categorías más usado con muchísima diferencia. Sin embargo, la calidad del feedback en las conductas proactivas cambió tras la intervención. El feedback correctivo aumentó considerablemente y se produjo una disminución de las instrucciones y de la organización directa y la indirecta. Tanto la categoría “alertar” como “informar” se mantuvieron estables. En este caso en concreto en situación de

entrenamiento, con respecto al destinatario de la conducta podemos observar como aumentaron las conductas individuales y disminuyeron las generales, apoyando los objetivos establecidos. De igual forma pasó con las conductas proactivas agrupadas.

El feedback correctivo permite al jugador estar centrado en la tarea, aportando información valiosa para mejorar la práctica deportiva y no genera emociones negativas, es decir, se le indica al jugador lo que está realizando de manera incorrecta pero se le dan pautas de cómo hacerlo correctamente, es por ello, que consideramos importante el aumento de esta conducta. Hay autores que han indicado la necesidad de cambiar el tipo de feedback, dando más calidad a la comunicación con el jugador, en este caso con un aumento del feedback correctivo. Estos resultados confirman lo que estudios como los de Pieron y Gonçalves (1987), Sanz et al. (2004) y el de Torres (2000), señalaban, acerca de la importancia del feedback prescriptivo y siguen la línea de varios estudios que reflejan la importancia de cambiar la tipología del feedback aportado para evitar intervenciones en los que el entrenador no tuviese influencia sobre los deportistas después de la intervención (Castejón y Pérez-Llantada, 1999; Pieron y Gonçalves, 1987; Moreno, 2001). Específicamente, en nuestra investigación nos interesaba que manteniendo altas las conductas proactivas, encaminadas a la tarea, el entrenador fuese más específico y diese mayor feedback correctivo.

Con respecto al *comportamiento emocional positivo* hacia el jugador/es se produjo un aumento significativo. Aumentó el humor y el ánimo a los jugadores casi el doble, mientras que los elogios se mantuvieron estables. El ánimo genera emociones positivas en el deportista. Moreno (2001) señala que las indicaciones que da el entrenador tienen que tener un sentido positivo, no debiéndose de limitar a dar feedback sobre acciones incorrectas. Creemos que es clave para los deportistas que los entrenadores generen emociones positivas para que los jugadores estén cómodos realizando la práctica deportiva, en consecuencia de esto, se estableció ese objetivo con el entrenador. El aumento del humor no fue hipotetizado pero se cree que aumentó debido al carácter positivo de la intervención, ya que hizo sentir al entrenador más cómodo en la práctica deportiva.

Las conductas emocionales negativas hacia el jugador también disminuyeron de manera significativa, mostrando menos conductas de regaño. Resultados similares encontraron Cruz et al. (2011) después de realizar su intervención. Los deportistas

fueron reforzados con más frecuencia por su buen rendimiento y frente a sus errores los entrenadores mostraron con menor frecuencia instrucciones de manera punitiva o castigos. Sousa et al. (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. Si una acción no suele salir bien disminuye el rendimiento deportivo e interfiere con la táctica a seguir, lo que conlleva a no volver a realizar la misma acción por el simple hecho de tener miedo a fallar, con lo que aumenta todavía más la ansiedad del jugador ante el temor de recibir una nueva crítica más dura por parte del entrenador.

En este sentido, en relación con las conductas positivas y negativas, los resultados muestran similitudes con otras intervenciones realizadas (Conde, Almagro, Sáenz-López y Castillo, 2009; Cruz, 1999; Mora, Cruz y Torregrosa, 2009) ya que tras la intervención los entrenadores fueron más positivos, alegando que el cambio podría deberse al desconocimiento por parte del entrenador de sus acciones en los primeros partidos grabados, lo que posibilitó el cambio tras la presentación de los datos registrados y las posteriores reflexiones. Longarela y Montero (2015) también obtuvieron resultados similares a los nuestros, ya que tras la intervención se produjeron cambios en los comportamientos de los entrenadores, las conductas positivas aumentaron su frecuencia y las negativas disminuyeron. Asimismo, parece que puede existir una posible relación entre un aumento de la frecuencia de las conductas del enfoque positivo y una disminución de la frecuencia de las conductas que corresponden al enfoque negativo o conductas negativas, esta conclusión seguiría la línea de los estudios revisados por Chelladurai (1993), confirmando que los jugadores valoran positivamente y están más contentos cuando el entrenador valora la habilidad y los esfuerzos de los deportistas con feedback positivo para recompensar la ejecución correcta. Tras el análisis de estos resultados, se puede concluir que realizar un seguimiento de la conducta del entrenador y aportarle recomendaciones específicas en sesiones individualizadas puede ayudar a los entrenadores a presentar conductas positivas con sus jugadores. Conclusiones similares aportan varios estudios de revisión (Cruz et al., 2011; Langan et al., 2013) donde se ha destacado la importancia de las intervenciones individualizadas.

En cuanto a las *críticas a la organización*, éstas disminuyeron el triple en relación con la línea base. A pesar de no haberse establecido como objetivo de mejora debido a que el porcentaje de estas conductas era bajo, creemos que cambió debido a un perfil mucho más positivo en el entrenador. Por otro lado, el análisis del protocolo verbal se mantuvo bajo y sin cambios.

Otro aspecto fundamental que se propuso como objetivo fue el de aumentar las conductas individuales y por consiguiente disminuir las generales. Este objetivo también se cumplió. Creemos que el aumento del feedback individual en los entrenamientos es positivo para los jugadores. 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. Moreno et al. (2002) opinan que la calidad de la conducta de los entrenadores aumenta en la medida en que la información proporcionada es más específica. Otros estudios defienden la especificidad del feedback para conseguir mejoras en el proceso de aprendizaje de los deportistas (De Knop, 1983; English, 1994, Gipson, Lowe y Mckenzie, 1994; Santos, 1996; Magill, 1993; Mesquita, 1997; Moreno, 2001). Ante lo expuesto anteriormente podemos comprobar que el programa ha optimizado la administración del feedback aportado por el entrenador. Aunque también hay que considerar que el aumento de la tasa de feedback es beneficioso, en el momento que éste sea específico e implique procesos cognitivos y reflexivos en el jugador (English, 1994). Decir que aumentan las conductas individuales no significa que bajen las necesidades del grupo, lo lógico es que las conductas grupales sigan pero en menor medida, ya que hay cosas que el entrenador tiene que decir en general para el buen funcionamiento del grupo.

Con respecto al perfil general del entrenador en entrenamiento, fuera de las conductas agrupadas por las categorías de orden superior sacadas de la teoría del afrontamiento, se encontraron cambios conductuales con respecto al tipo de feedback, disminución del *feedback negativo*, tanto para el *específico* como para el *general*. También, se produjo un aumento de las preguntas (5.1% a 8.1%). Una de las recomendaciones aportadas al entrenador para los entrenamientos fue el aumento de feedback interrogativo, en este caso el uso de las preguntas. Tradicionalmente, se ha encontrado que los entrenadores usan altos niveles de conductas de instrucción (Cushion y Jones, 2001; Potrac et al., 2007), que limitan la información de los alumnos

(Ford et al., 2010) posicionándolos como receptores pasivos de aprendizaje. Para que los entrenadores incluyan a los jugadores en el proceso de aprendizaje, deben alejarse de usar niveles tan altos de conductas de instrucción hacia el uso de preguntas (Davis y Sumara, 2003; Kidman, 2015). Dicha afirmación gira en torno al cambio de perfil del entrenador a raíz de la intervención, ya que ha reducido las instrucciones y aumentado las preguntas. La investigación en entrenadores a partir de estudios de observación ha demostrado que los entrenadores, independientemente del contexto deportivo, hacen preguntas a los jugadores (Cushion y Jones, 2001; Potrac et al., 2007; Becker y Wrisberg, 2008). Estos estudios revelan que el cuestionamiento del entrenador es una pequeña proporción de su comportamiento, estando generalmente entre el 2 y el 5% del total. Para posicionar a los jugadores como eje central del proceso de aprendizaje, los académicos sugieren que los entrenadores deberían emplear un enfoque de más cuestionamiento, lo que puede conducir al desarrollo de resultados deseables para el alumno (es decir, mayor capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones). Muchos estudios, sin embargo, indican que los entrenadores rara vez emplean preguntas dentro de su práctica o si las emplean es con un porcentaje muy bajo. Las preguntas son positivas para comprobar que los jugadores están entendiendo las indicaciones que se le transmiten, a través de las preguntas, los entrenadores pueden involucrar a sus jugadores en el diálogo y la discusión (McNeill, Fry, Wright, Tan y Rossi, 2008) que, a su vez, les permite reflexionar de manera más crítica sobre su desempeño (Forrest, 2014). Además, las preguntas pueden desarrollar habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento creativo de los jugadores, así como su comprensión del juego (Chambers y Vickers, 2006; Wright y Forrest, 2007) y la responsabilidad de su aprendizaje (Wright y Forrest, 2007). Es por ello, que se consideró positivo y necesario el aumento de las preguntas dentro de su perfil comunicativo, aumentando un 3 % sus preguntas después de la intervención.

También, un aspecto que se considera importante señalar y que no se contemplaba en los cambios producidos a causa de la intervención con el entrenador es la disminución de la *organización directa* del entrenador en los entrenamientos, esto puede deberse a la altura de la temporada que se realizaron las observaciones, ya que el pre correspondía a dos meses después de comenzar la temporada y el post a dos meses antes de acabarla. En consecuencia, es posible que al conocer cada vez

mejor las tareas y las dinámicas de las sesiones que se van dando a lo largo de la temporada, el entrenador necesitaba explicar menos las tareas para desarrollarlas, lo que provocó menos conductas de este tipo. A su vez, el investigador a raíz de las intervenciones realizadas para la mejora de la cohesión de equipo (estudio 2) pasó a explicar algunas tareas durante la práctica deportiva, por lo que esto también pudo influir a la hora de que bajase esta conducta.

A la vista de los resultados, se puede confirmar que se verificaron las 5 hipótesis de mejora en la conducta verbal del entrenador en situación de entrenamiento. Además se produjeron diferentes cambios aunque el entrenador no se los hubiera propuesto. Estos cambios pensamos que se deben a un enfoque más positivo en su conducta verbal. Las hipótesis verificadas fueron las siguientes: disminución del feedback negativo específico y el feedback negativo general. Aumento del feedback correctivo, las preguntas y el ánimo en los partidos. Realización de más conductas individuales en lo que se refiere al destinatario de la conducta. Dichos resultados muestran mejoras en el entrenador superiores a las obtenidas en otras investigaciones que han llevado a cabo intervenciones en grupo (Boixadós y Cruz, 1999; Cruz, 1994, Cruz et al., 2011; Mora, Cruz y Sousa, 2014; Rodríguez, Cruz y Torregrosa, 2017; Smith et al., 1979).

1.6.2. Hipótesis relativas al objetivo específico 2.

En relación al segundo objetivo de nuestro estudio, en el que planteamos analizar los efectos de un programa de asesoramiento conductual individualizado realizado a un entrenador de fútbol sobre su estilo de comunicación en partidos, formulamos que el programa formativo de asesoramiento individualizado modificaría la conducta verbal en partido, mejorando su perfil comunicativo, con disminución de las críticas a la organización, el análisis protocolo verbal y los comportamientos negativos, aumentando los ánimos y las conductas positivas, y manteniendo su comunicación centrada en la tarea pero modificando la tipología de la misma en cuanto a aportar más feedback correctivo.

Después de la intervención el entrenador mejoró la comunicación hacia sus jugadores. El programa formativo de asesoramiento conductual individualizado

modificó la conducta verbal en partido, mejorando su perfil comunicativo. El comportamiento proactivo a la tarea se mantuvo alto no produciéndose diferencias significativas en el pre y el post, pero si cambió la tipología del mismo. Se produjo un aumento del feedback correctivo y de la información, produciéndose una disminución de las instrucciones. Tanto la organización directa e indirecta como las conductas de alerta se mantuvieron estables.

El descenso de las instrucciones puede deberse al aumento de las otras conductas proactivas como la información. De igual modo es la conducta que más utiliza el entrenador en los partidos. Al igual que en otros estudios, el comportamiento del entrenador utilizado con mayor frecuencia fue la instrucción (Cruz, 1994; Cushion y Jones, 2001; Guzmán y Calpe-Gómez, 2012; Guzmán y Grijalbo, 2013; Smith et al., 1978). Se encontraron niveles inferiores al estudio de Cushion y Jones (2001) por debajo del 50% que reflejaban los autores. En cambio, se encontraron unos porcentajes muy semejantes en los estudios de Zetou, Amprasi, Michalopoulou y Aggelousis (2011) y Hagemann, Strauss y Busch (2008).

Es cierto que se produjo una disminución en su comunicación de esta conducta, pero quizás no toda la deseable, imaginamos que para un mayor impacto sería necesario intervenir durante más tiempo. Aunque la gestión de la instrucción es un componente esencial para la práctica deportiva, el trabajo empírico ha resaltado los peligros involucrados en ser demasiado prescriptivo y usar estos comportamientos con demasiada frecuencia durante la práctica (Davids, Button y Bennett, 2008; Williams y Hodges, 2005). En algún momento, generalmente en la competición, es bueno que los jugadores actúen por su cuenta sin la guía continua e instrucción directa de los entrenadores. En consecuencia, el desafío para los entrenadores es proporcionar la menor cantidad de instrucción posible para permitir a los deportistas resolver problemas independientemente de la edad o habilidad.

Con respecto al comportamiento emocional positivo hacia el jugador, se produjo un aumento significativo y considerable. Aumentó el ánimo a los jugadores (casi el triple), los elogios y el humor se mantuvieron, consiguiendo el objetivo planteado. El uso de refuerzos cuando se realizan acciones positivas ayudan en gran medida a mejorar las dinámicas del equipo y de los jugadores en diferentes momentos del partido, suponen una mejora del rendimiento del equipo, potenciando que se

mantenga una racha positiva de acciones de juego (Lorenzo, 2013), aumentando la confianza de los jugadores, y como consecuencia de ello, llevando a un mejor rendimiento de acuerdo con sus posibilidades (Alves, 1998). Es por esto que se puso como objetivo el aumento de los ánimos en partidos, ya que durante el mismo las sensaciones del futbolista varían durante el encuentro por los diversos aspectos que intervienen, se cree que generar apoyo a los jugadores es bueno para llevar de mejor manera los aspectos cambiantes del entorno. 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. Smoll y Smith (1984) indicaron 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. 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, ayudando al deportista. Lo que fundamenta la elección de mejora de estas conducta, aunque hay que aclarar también que los entrenadores no deben caer en el recurso fácil de someter a sus jugadores a altas dosis de mensajes encaminados a aumentar sus niveles de activación e intensidad, sino que tienen que aprender a valorar las diferentes situaciones que se dan en el partido, para poder ayudar de la mejor forma al futbolista. De igual forma, investigaciones previas (Smith et al., 1978) han revelado que los jugadores que han jugado para entrenadores altamente reforzantes y alentadores tienen niveles significativamente más altos de autoestima. Esto ha sido destacado por Smoll y Smith (2006) que documentaron que los resultados positivos ocurren cuando los jugadores están expuestos a altos niveles de refuerzo y se les anima después de cometer un error. Por lo tanto, el estudio actual está de acuerdo con More y Franks (1996), según los cuales este cambio de conducta deseado y duradero se puede lograr después de la exposición a una estrategia de intervención predeterminada.

Las conductas emocionales negativas hacia el jugador también disminuyeron de manera significativa, mostrando menos conductas de regaño. En otros trabajos como el llevado a cabo por Cruz (1989), se recomienda utilizar el castigo y las instrucciones punitivas lo menos posible. Aun no planteándose la disminución de la conducta de regaño como objetivo de mejora, dicha conducta se produjo en menor medida, produciéndose menos conductas negativas y consiguiendo cambios significativos en el subgrupo de comportamiento negativo.

En relación a lo indicado anteriormente, se produjeron cambios significativos tanto en los comportamientos positivos como en los negativos del entrenador en situación de partido, mostrando evidencias claras de la efectividad de la intervención. Haciendo una comparación de este trabajo con otras intervenciones realizadas por otros autores, podemos observar cambios similares. De Marco et. (1997) en una investigación en béisbol, indican que se produjo un aumento en las conductas positivas entre fases. Datos que coinciden con los de Cruz et al. (2010), que tras los análisis realizados a 9 entrenadores encontraron aumentos en las conductas positivas y una disminución de las punitivas. Los mismos resultados los indicó también Sousa et al. (2008) en fútbol escolar.

Con lo que se refiere a las *críticas a la organización* éstas se mantuvieron estables, sin disminuir después de la intervención, no cumpliéndose el objetivo planteado por el entrenador. Consideramos que es una variable tanto potencialmente distractora porque los entrenadores pierden el enfoque en la tarea para centrarse en otros aspectos del entorno (el árbitro) como generadora de emociones negativas, por ello se propuso como objetivo de cambio. En este sentido, Côté, Trudel, Bernard, Boileau y Marcotte (1993) muestran como el hecho de estar en desacuerdo con el árbitro puede ser interpretado por los jugadores como una acción permisiva que les permite violar las reglas del juego y una conducta distractora, ya que el entrenador está descargando con el árbitro los problemas que está teniendo el equipo, no permitiéndole encontrar una solución al problema real, y pudiendo generar en los jugadores inseguridad y estrés por ver a su entrenador discutir con él. Además, creemos que las críticas también tienen un efecto indirecto sobre el jugador porque percibe que el entrenador emocionalmente está mal. Por lo que consideramos que el entrenador seguía estando preocupado (aunque en un porcentaje bastante bajo, 2%

del total de conductas) por cosas fuera de su control, como el comportamiento de los árbitros.

En relación al análisis del protocolo verbal, éste disminuyó significativamente, consiguiendo reducirla más del triple con respecto a la línea base, lo que supuso la consecución del objetivo marcado por el entrenador. Para nosotros, al igual que las críticas a la organización, el análisis de protocolo verbal era tanto distractor como generador de emociones negativas, nuestra recomendación fue la disminución de esa conducta. Esta conducta fue una de las que más se trabajó para su cambio, ya que después de realizar los registros de su conducta verbal en la línea base, se pudo observar como el entrenador la realizaba no en exceso pero sí en momentos clave del partido que requerían calma y conductas positivas por parte del entrenador. Después de hablar con él y ver su cambio, nos indicaba que la visualización del vídeo de este tipo de acciones fue clave para la mejora.

Con respecto al destinatario de las conductas se produjo un aumento de las conductas generales en el partido y una disminución en las específicas. Este cambio no se hipotetizó, ni se esperaba, pero puede deberse al aumento de los ánimos generales del equipo en los partidos y la disminución del análisis protocolo verbal individual. En cuanto al destinatario de la información, las informaciones individuales obtuvieron porcentajes cercanos al 75%. Resultados similares fueron encontrados por Crispim-Santos y Rodríguez (2008), que hallaron en los entrenadores experimentados un alto porcentaje de informaciones de carácter individual, por encima de las informaciones colectivas.

Con respecto al perfil general del entrenador en situación de partido y en relación a las conductas verbales que se quedan fuera de las conductas agrupadas por las categorías de orden superior sacadas de la teoría del afrontamiento, vemos importante destacar la modificación de sus verbalizaciones. Se encontraron cambios conductuales con respecto al tipo de feedback, al igual que en la situación de entrenamiento se produjo una disminución del *feedback negativo*, tanto para el *específico* como para el *general*. El *feedback positivo específico* no mostró cambios significativos.

La *organización directa* fue la sexta conducta más utilizada por el entrenador. Respecto a esta conducta, se encuentran resultados diferentes a los señalados por

Trudel et al. (1996) con 14 entrenadores de hockey hielo jóvenes a lo largo de 32 partidos, que obtuvieron que la categoría organización fue la segunda más utilizada por los entrenadores, con un 15% del total de conductas registradas. En nuestro estudio fue menos de la mitad de ese porcentaje. Hay que comentar al respecto, que en nuestro caso al ser sólo un entrenador y tratarse de un deporte diferente como es el fútbol no se pueden obtener resultados muy comparables. En este sentido, Douge y Hastie (1993) argumentan que los entrenadores efectivos gestionan el entorno de entrenamiento para conseguir un orden considerable. Dentro de la situación de partido, ese orden cambia mucho durante el encuentro. Quizás es muchísimo más fácil llevarlo a cabo en entrenamientos, ya que se busca guiar a los jugadores para la consecución de unos determinados objetivos que se marcan, de ahí el elevado porcentaje que se produce en esta conducta en situación de entrenamiento en este estudio pero no en partidos.

Las consultas con el asistente es otra de las categorías que merecen un espacio en este apartado. Hay que señalar que el entrenador valoraba mucho la opinión de todo el cuerpo técnico, por lo que en el partido comentaba y analizaba diferentes puntos de vista, produciéndose un feedback muy enriquecedor entre ellos. La mencionada conducta supuso la tercera más usada por el entrenador. Así, Hall et al. (2015) analizaron las declaraciones verbales de una entrenadora de rugby durante los entrenamientos y la competición, reportando 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%). Estos resultados se acercan a los encontrados en nuestra investigación pero no llegan a ser del todo similares.

A la vista de los resultados, se puede confirmar la verificación de cinco de las seis hipótesis de mejora propuestas para la situación de partido, además se produjeron diferentes cambios sin proponerlos, los cuales pueden ser debidos a un enfoque más positivo en su conducta verbal. Las hipótesis verificadas fueron las siguientes: disminución del análisis protocolo verbal, el feedback negativo específico, el feedback negativo general y el aumento del feedback correctivo, la información y el ánimo en los partidos. En cambio, con respecto a la conducta de críticas a la organización no se verificó la hipótesis.

Después de intervenir con el entrenador y a la vista de los resultados, nos gustaría indicar que sería importante propiciar situaciones de entrenamiento o partido ficticias con diferentes contextos para ayudar a la creación de respuestas alternativas y decisiones reflexivas correctas en el futuro (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney y O'Brien, 1995; Bloom, Salmela y Schinke, 1995). Para erradicar las declaraciones negativas y perjudiciales para los deportistas, debemos incrementar la capacidad reflexiva del entrenador y guiar así su comportamiento, creando programas de formación de entrenadores junto a entrenadores expertos y con informes autorreflexivos (Azpillaga, González, Irazusta y Arruza, 2012; Cushion, 2001).

Por último, hay que señalar las ventajas que tienen los programas personalizados como el seguido en el presente estudio. El asesoramiento se basa en lo que el entrenador decide cambiar conjuntamente con el investigador y se focaliza en las conductas específicas que quieren mantener o cambiar, aumentando la probabilidad de que se cumplan los objetivos marcados, produciéndose una mayor implicación en el cambio de la misma. Los programas individualizados han demostrado las ventajas de adecuar los contenidos de enseñanza a las necesidades de cada entrenador (Cruz et al., 2011) y sus efectos son más estables a largo plazo (Gilbert, Gallimore y Trudel 2009). Por último, indicar que el entrenador, en una encuesta pasada para evaluar la intervención, evaluó como muy útil y relevante la reflexión sobre sus propias conductas con los jugadores durante los entrenamientos y los partidos para su labor profesional. Valorando la intervención de forma muy positiva.

En este caso, ha habido cambios significativos en la conducta verbal del entrenador pero hay veces que no es así. Desde esta perspectiva Gross (1990) expone que uno de los objetivos de trabajo de mejora para llegar un buen entrenador debería de ser el de tomar consciencia de sus comportamiento en diversas condiciones competitivas con el fin de modificar su comportamiento cuando no se está actuando adecuadamente. Creemos necesario realizar programas individualizados para la mejora de la comunicación del entrenador ya que la calidad de su formación y comunicación supone grandes consecuencias en la calidad de la formación, repercutiendo en las futuras acciones que van a desarrollar los deportistas (Biddle y Anderson, 1989), no sólo en el ámbito deportivo, sino también en la vida social del jugador (Danish y Nellen, 1997). De ahí la importancia de los programas de

intervención con los entrenadores y más aún en etapas tempranas del deportista. Esto tiene aún mayor importancia cuando sabemos que millones de jóvenes participan en actividades deportivas organizadas en todo el mundo e incorporando pequeños programas de formación similares al realizado en esta investigación, se puede ayudar a mejorar la formación educativa de los entrenadores, para que se comporten de una manera ética, responsable y moral durante el juego. Esta mejorara, elevará seguramente el bienestar y el rendimiento del deportista cuando realiza su práctica deportiva.

1.7. CONCLUSIONES

A partir de los resultados y las discusiones expuestas a lo largo de este documento en relación a los objetivos e hipótesis establecidos al inicio de este trabajo, podemos extraer las siguientes conclusiones.

- Realizar un programa de intervención individualizado longitudinal al entrenador a partir del análisis de su conducta verbal con sesiones formativas individuales y el establecimiento de objetivos individuales en situación de entrenamiento y partido se considera una buena herramienta para la mejora de su comunicación.
- La observación sistemática es una herramienta muy útil para registrar la conducta verbal del entrenador.
- El carácter individualizado de la intervención ha generado muy buenos resultados, creemos que para que se produzcan cambios significativos en la comunicación del entrenador las formaciones tienen que pasar de grupales a individuales y ser lo más específicas posibles.
- La característica más notable de este estudio fue la personalización de la intervención para el entrenador, se proporcionó retroalimentación sobre las conductas observadas. Este aspecto, ayudó a guiarlo en la auto-elección de las metas de comportamiento. Como se señaló anteriormente, el cambio en estos comportamientos clave favoreció un cambio en los otros comportamientos no objetivo. Además de ayudar a conseguir los objetivos establecidos, ayuda a su comunicación general, mejorando también conductas no propuestas como objetivo. Esto puede ser debido al carácter positivo que adquiere la intervención o su comunicación.
- El programa de intervención fue aplicado a través de un diseño de caso único con una fase de línea de base y una fase de post intervención. Se verificó que el comportamiento del entrenador no varió en los cuatro partidos de la fase de línea de base. Realizar múltiples observaciones en la primera fase del estudio potencia las características experimentales y permitiría diferenciar la variabilidad aleatoria del efecto de la intervención en los resultados.

- El entrenador mostró dos perfiles generales de actuación muy diferentes en situación de entrenamiento y de partido, por lo que en futuras investigaciones tanto descriptivas como de intervención sería importante evaluarlo por separado, ya que el contexto de entrenamiento cambia mucho con el de partido. Las conductas verbales más usadas por el entrenador en entrenamiento fueron la organización directa, mientras que en situación de partido fueron las instrucciones.
- Las sesiones formativas con la ayuda de los datos descriptivos y los vídeos ayudaron al entrenador a saber cuáles conducta debía mantener o modificar.
- Para que se produzcan cambios en la conducta verbal del entrenador es fundamental que el entrenador perciba la intervención como enriquecedora y positiva. El compromiso por parte del entrenador para alcanzar los objetivos es un factor crucial para el logro de los mismos.
- La reflexión y las discusiones basadas en vídeo contextualizadas ayudaron al entrenador a desarrollar la autoconciencia de su práctica, desencadenar el aprendizaje, desarrollar y reforzar nuevos conocimientos y proporcionar ejemplos de conocimientos en la práctica.
- La intervención desarrollada es capaz de producir efectos positivos en el comportamiento del entrenador. Cambios en la tipología del feedback, teniendo una conducta mucho más individualizada y específica. Aumentando el feedback correctivo, el ánimo y las emociones positivas. Disminuyendo las emociones negativas y el análisis protocolo verbal.
- El entrenador consideró el programa de intervención muy útil y las sesiones individuales como excelentes.

1.8. LIMITACIONES

- Los estudios de caso dificultan la inferencia de relaciones causales. Por ello siguiendo las recomendaciones de Cruz et al. (2011) se ha contrarrestado la ausencia de grupo control aumentando el número de observaciones en la línea base y en la fase post intervención respecto otros estudios como el de Sousa et al. (2008, 2006). Nuestro estudio, basado en el enfoque de un solo caso, presenta algunas limitaciones. Primero, no fue posible inferir relaciones causales, debido a que un diseño previo al post no proporciona información sobre los cambios que ocurren espontáneamente a lo largo de la temporada. Sin embargo, como Barker, Mellalieu, McCarthy, Jones y Moran (2013) destacaron en su revisión de la investigación de un solo caso en psicología del deporte, el diseño AB sigue siendo una herramienta importante para cuantificar la efectividad de la intervención en la práctica aplicada, en la que la eliminación de la intervención no es apropiada ni factible. Además, para superar estas limitaciones que podrían socavar la validez interna, Smith (1988) propuso que se incluyeran varias medidas. En consecuencia, se utilizaron un total de 17 medidas del entrenador en las etapas de línea de base y post intervención (6 partidos y 11 entrenamientos).
- El programa de intervención fue aplicado a través de un diseño de caso único con una fase de línea de base y una fase de post intervención, se realizaron múltiples observaciones en las dos situaciones pero es cierto que no se sabe con certeza cuantas observaciones hacen falta para obtener un perfil “real” del entrenador, por lo que esto se podría considerar una limitación.
- El hecho de que el entrenador haya accedido voluntariamente a participar en el presente estudio, no niega las limitaciones que se pueden producir al ser consciente de la observación a la que estaba siendo sometido.
- El fútbol fue el único deporte estudiado. La especificidad y similitud de características inherentes a este deporte limita las inferencias para el deporte en general.

- Debido a que el programa ha sido diseñado recientemente, son necesarias más investigaciones para comprobar su validez y comprobar la eficacia para promover los cambios esperados en las conductas del entrenador.
- Aunque la presente investigación incluyó un cuestionario para el entrenador para evaluar la intervención y la consideró muy satisfactoria, una evaluación más completa de la validez debe incluirse en estudios futuros.
- Nuestro estudio se realizó durante una temporada. Por lo tanto, la evaluación de línea de base se realizó unos dos meses después del inicio de la temporada, la intervención se realizó a mediados de la temporada y la etapa de evaluación se llevó a cabo cerca del final de la temporada. La utilización de esta metodología limita las observaciones a cortos periodos de tiempo, por lo que se cree que se deberían incluir tres temporadas para llevar a cabo la misma intervención de forma más longitudinal y rigurosa (una fase por año). Aunque también es verdad, que este seguimiento para evaluar los efectos del programa en las próximas temporadas es problemática debido a la movilidad de los entrenadores y jugadores en los equipos.
- En cuanto al sistema de registro de la conducta de la conducta verbal del entrenador, el CAIS (Cushion et al, 2012), el hecho de tratarse de un sistema novedoso y una versión modificada nos ha limitado a la hora de poder establecer comparaciones con otros estudios que hayan utilizado el mismo registro.
- La conducta verbal del entrenador en competición y en entrenamiento no tiene que ser determinante en la percepción del jugador hacia sus relaciones o su bienestar, ya que puede que el jugador tenga una buena relación con su técnico aunque la conducta del mismo no sea la más adecuada. Además, también es cierto que no todos los jugadores perciben las mismas conductas igual, ya que por ejemplo un jugador puede percibir un regaño como algo desmotivante, mientras que otro deportista puede reaccionar de manera positiva motivándose y consiguiendo su objetivo. Para hacer más específico el estudio, se deberían de tener en cuenta las opiniones de los jugadores respecto a cómo perciben ellos la conducta verbal y cómo les motiva o desmotiva. Así,

poder establecer objetivos de mejora mucho más individualizados a cada jugador.

- Es importante indicar que no se recogió información del feedback aportado por el entrenador en situaciones de no ejecución, como por ejemplo el descanso de los partidos. En esos momentos también se producía una comunicación con los jugadores, es por ello que existen limitaciones en cuanto al registro de su conducta verbal en situaciones importantes.
- Por último, en las observaciones recogidas y analizadas sólo se ha registrado al primer entrenador. No se han registrado, ni tenido en cuenta los demás entrenadores que forman parte del cuerpo técnico, seguramente esto puede ser una limitación, ya que las diferentes personas que forman parte del cuerpo técnico también pueden aportar información valiosa o no a los jugadores. A su vez, la información aportada por el entrenador puede estar refutada o no por los integrantes del cuerpo técnico, lo que puede generar controversias a los jugadores.

1.9. FUTURAS INVESTIGACIONES

- Sería importante analizar la conducta verbal del entrenador antes de empezar el partido, en el descanso y al finalizar el mismo para poder así, conocer el tipo de feedback que le da el entrenador a los jugadores en el vestuario.
- Además de los cambios conductuales registrados cuantitativamente, creemos relevante en un trabajo con estas características presentar información cualitativa respecto a los entrenadores, se deberían de incluir la entrevista como herramienta para valorar los objetivos y los procedimientos de la intervención. Dar la oportunidad a los entrenadores de opinar sobre las causas de los resultados obtenidos permitiría contrastar la información recogida.
- Esta intervención ofrece un enfoque novedoso que merece futuros estudios empíricos en el campo de otros deportes o en entornos educativos como la educación física.
- La eficacia de esta intervención realizada sólo ha sido evaluada con un entrenador, son necesarios por lo tanto más estudios aplicando a varios entrenadores de ambos géneros, de diferentes deportes, niveles competitivos y edades. Realizando un seguimiento para ver si los efectos se mantienen la siguiente temporada, pues la evaluación de la mayor parte de intervenciones con entrenadores carecen de resultados de seguimiento de la efectividad de la intervención, tal como se ha señalado en diferentes trabajos (Cruz, 1997; Smith y Smoll, 2005).
- En futuras intervenciones, se podría incluir en las observaciones a todos los entrenadores que forman parte del cuerpo técnico porque es verdad que la información aportada por el entrenador puede ser muy diferente a la aportada por los diferentes integrantes del cuerpo técnico. Lo que podría cubrir las carencias del entrenador o empeorarlas. Como en el estudio de Ligestad, Sæther y Ulvik (2017), donde se analizó a todos los entrenadores que formaban parte del equipo. Lo que puede producir un posible aumento en la cantidad de feedback, no solo por ser un número mayor de entrenadores, sino porque al ser más pueden centrarse en menos jugadores pudiendo proporcionar feedback más individuales y específicos.

1.10. ANEXOS

1.10.1 Consentimiento informado.

Yo, _____, accedo a participar libremente, de forma voluntaria y sin ningún tipo de presión externa, en el proyecto de investigación realizado en la Unidad de Investigación del Rendimiento Físico y Deportivo (U.I.R.F.I.D.E) de la Universidad de Valencia. He sido informado de los datos personales serán protegidos en un fichero que estará sometido a, y con garantías de, la ley 15/1999 de 13 de Diciembre.

Entendiendo que los resultados obtenidos pueden contribuir aportaciones y mejoras en el conocimiento científico, firmo el presente en _____, a _____ de _____ de 201__.

1.10.2 Cuestionario valoración del entrenador de la intervención.

<i>Con respecto a la intervención recibida...</i>	Totalmente en	-	-	-	-	-	Totalmente de acuerdo
1. ¿La información que se te ha aportado era comprensible?	1	2	3	4	5	6	7
2. ¿Crees que la información aportada era excesiva?	1	2	3	4	5	6	7
3. ¿Crees que la información aportada estaba bien estructurada?	1	2	3	4	5	6	7
4. ¿Crees que la intervención que se te ha realizado te ha aportado información valiosa?	1	2	3	4	5	6	7
5. ¿Crees que gracias a la intervención podrías mejorar tu perfil como entrenador?	1	2	3	4	5	6	7
6. ¿Crees que conocer tus puntos fuertes y cosas a mejorar, te puede ser útil para saber qué conductas mantener o aumentar y cuáles reducir?	1	2	3	4	5	6	7
7. Gracias a esta intervención tengo más herramientas para poder crear un mejor clima motivacional	1	2	3	4	5	6	7
8. La intervención me ha servido para crear un mejor clima motivacional	1	2	3	4	5	6	7
9. Si tuvieses que valorar la intervención del 1 al 10 qué nota le pondrías...	9						

ESTUDIO II

- 2. Análisis de los efectos de un programa para la mejora de la cohesión del equipo.**

2.1 INTRODUCCIÓN

En los últimos años el rendimiento deportivo ha sido una cuestión muy investigada en las ciencias del deporte, considerando los aspectos psicológicos como muy importantes y determinantes para la consecución del máximo nivel deportivo (Weinberg y Gould, 2010). Uno de estos aspectos identificados como determinantes y prioritarios es la cohesión grupal, vital para la formación y desarrollo del trabajo en equipo, además de considerarse una cualidad fundamental de los equipos exitosos. Para todos aquellos interesados en el buen funcionamiento del equipo, tanto para los deportistas, los entrenadores como para los clubes e instituciones deportivas, contar con grupos cohesionados es muy valorado en el contexto deportivo (Balaguer, Castillo, Ródenas, Fabra y Duda, 2015). Esta dimensión, a lo largo de los años, se ha relacionado con importantes beneficios para el equipo como mayor rendimiento (Carron, Colman, Wheeler y Stevens, 2002), mayor compromiso en los jugadores (Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, Amado y García-Calvo, 2011) y mayor satisfacción general con la práctica deportiva (Widmeyer y Williams, 1991). Es por ello que muchas investigaciones hayan ido encaminadas a definirla y conocer cuáles sus principales características y de qué forma el entrenador puede actuar como promotor de ésta, aunque todavía existen pocos estudios que hayan realizado una intervención para aumentarla y promoverla.

Dada la importancia de mejorar la cohesión a través de la formación de equipos, Carron y Spink (1993) desarrollaron un modelo conceptual de los factores que mejoran la cohesión del grupo. El modelo conceptual es de naturaleza lineal y comprende entradas, rendimientos y salidas. Las entradas consisten en la estructura del equipo (claridad de roles, liderazgo, normas del equipo) y el entorno del equipo (proximidad, carácter distintivo). Se supone que estas dos categorías de entradas influyen en el rendimiento de los procesos grupales (objetivos del equipo, sacrificios de equipo), que a su vez influye en la salida, operacionalizada como cohesión grupal. Las dos dimensiones contribuyen a la cohesión en los equipos de trabajo, aunque se cree que la cohesión a la tarea es más importante en la etapa de formación del grupo, acordando sus objetivos de trabajo y la línea a seguir. Una vez indicados estos

aspectos, los componentes del equipo, pueden dedicar más tiempo a la interacción social, familiarizándose y relacionándose unos con otros, lo que daría lugar a la cohesión social (Carron y Brawley, 2000). Valverde (2001) indica una serie de factores que pueden ayudar a crear la cohesión de los grupos, la frecuencia de las interacciones, la naturaleza del entorno exterior, la exclusividad de pertenecer al grupo, la homogeneidad del grupo, la madurez del grupo, la claridad de los objetivos del grupo y por último, pero no menos importante, el éxito.

Existen diferentes factores considerados como antecedentes de la cohesión que deberían de controlarse para mejorarla (Bohórquez, Delgado y Fernández, 2017): factores ambientales como la disposición de señas y espacios de identidad grupal (Bohórquez y García-Más, 2014); factores personales como la tendencia personal a la cooperación (García-Más y Vicens, 1994); factores de liderazgo como el estilo de interacción (Ramzaninezhad y Keshtan, 2009) o la gestión de la evaluación (González, Campos y Romero, 2014); y los factores de equipo como el tamaño del mismo o la membrecía (Bohórquez, Lorenzo, Bueno y Garrido, 2012), la eficacia colectiva (Leo, García-Calvo, Sánchez y de la Vega, 2011; Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, Amado y García-Calvo, 2014) o el clima motivacional (Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, Amado y García-Calvo, 2011). Estos factores afectan directa e indirectamente al rendimiento colectivo y determinan la percepción del nivel de cohesión que existe en el equipo.

Por otra parte, gran número de las investigaciones realizadas con respecto a la cohesión de equipo van encaminadas a establecer correlaciones con diferentes variables psicológicas (Carron, Widmeyer y Brawley, 1988; Kjormo y Halvari, 2002; Sánchez, 2010; Leo et al., 2011), otras a relacionarla con el rendimiento deportivo (Ramzaninezhad, Keshtan, Shahamat y Kordshooli, 2009; Williams y Hacker, 1982) y también aunque en menor medida, a la realización de intervenciones (Leo et al., 2009; Vinués y Cabeza, 2013; Voight y Callaghan, 2001). En general, los programas de intervención relacionados con la cohesión grupal se han centrado en mejorar aspectos sociales, sobre todo a partir del concepto “Team building” (TB) desarrollado por Carron y Hausenblas en 1998, pero pocos trabajos de intervención se han centrado en la mejora de la cohesión grupal para optimizar el rendimiento deportivo, basándose en la cohesión a la tarea.

La cohesión puede influir en la capacidad para afrontar próximas competiciones (Carron et al., 2002; Leo, García Calvo, Parejo, Sánchez Miguel y Sánchez Oliva, 2010). En estos estudios los deportistas con mayor cohesión estaban en mejores puestos en la clasificación regular de la temporada (Widmeyer, Carron y Brawley, 1993). A su vez, algunos autores defienden que tanto la cohesión tarea como la cohesión social se relacionan con el rendimiento (Carron et al., 2002), en cambio, otros autores expresan que principalmente es solo la cohesión tarea la que incide sobre el rendimiento (Leo et al., 2010). De igual forma, a pesar de los estudios existentes en relación al trabajo en equipos basados en propuestas metodológicas dirigidas a los entrenadores, el establecimiento de objetivos grupales y el trabajo sobre aspectos sociales del grupo (Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora y Viladrich, 2011; Senécal, Loughieah y Bloom, 2008; Voight y Callaghan, 2001), pocas investigaciones han tratado de mejorar la cohesión a través de tareas cooperativas, socioafectivas y el desarrollo de pautas de actuación con los entrenadores (Leo, García Calvo, Parejo, Sánchez y García-Mas, 2009; Vinués y Cabeza, 2013). Leo et al. (2009) emplearon tareas cooperativas y aportaron pautas al entrenador. Vinués y Cabeza (2013) utilizaron tareas cooperativas. Palmi (1994) plantea que es imprescindible incorporar en el entrenamiento tareas para el desarrollo de la cohesión grupal a través del macrociclo para lograr que la actitud grupal se desarrolle hasta el nivel conveniente, antes de llegar a las competiciones.

En relación con lo indicado anteriormente, el presente estudio tuvo como objetivo aplicar y analizar los efectos de una intervención para la mejora de la percepción de la cohesión del equipo por parte de los jugadores a partir de tareas cooperativas, socioafectivas y dinámicas intra-extradeportivas con los jugadores. Además de fomentar estrategias de cohesión a través de reuniones formativas realizadas con el entrenador.

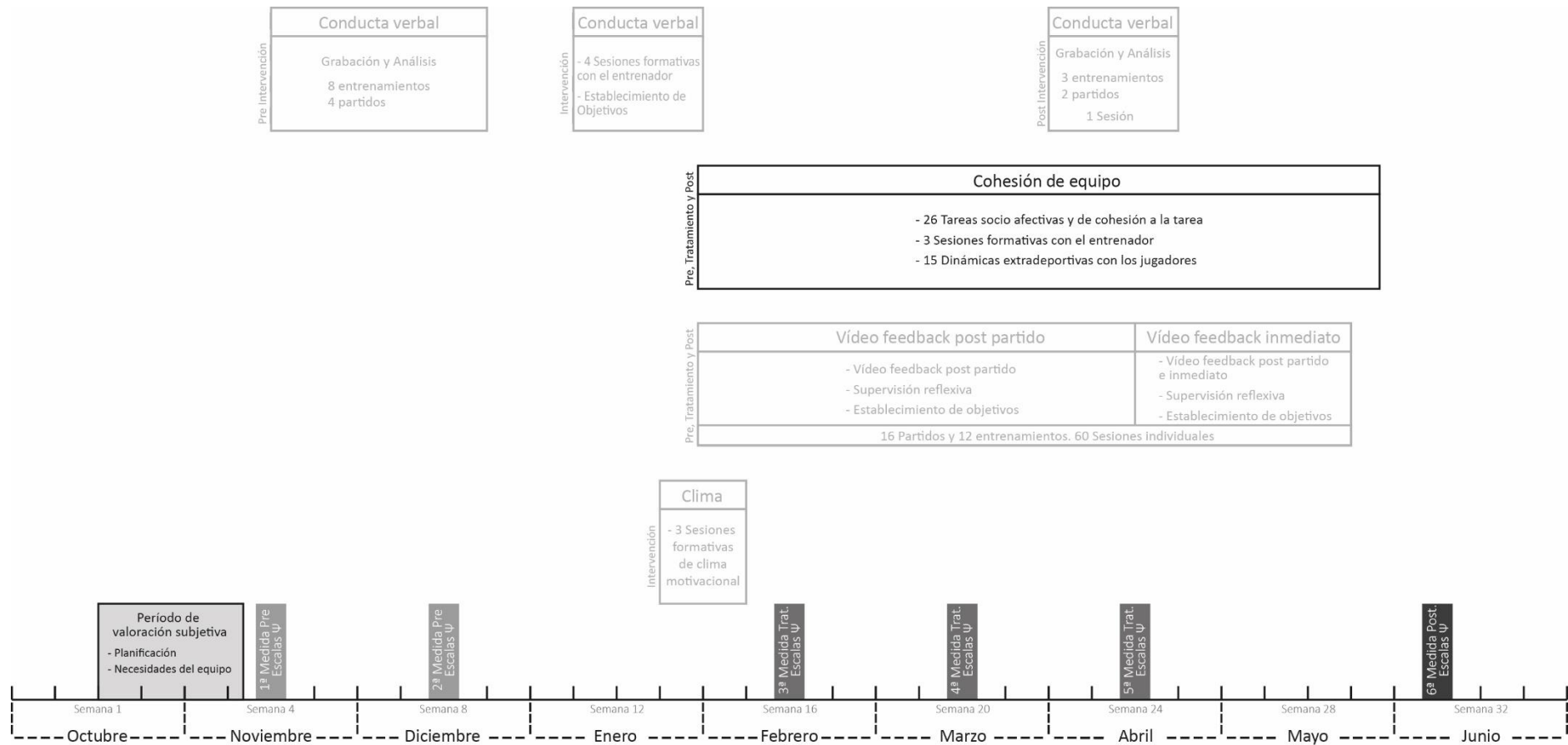


Figura 10. Intervención para la mejora de la cohesión del equipo.

2.2 MARCO TEÓRICO

2.2.1 Cohesión de Equipo.

Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza y necesitamos el contacto con otros para sentirnos bien, de hecho, pasamos la mayor parte de nuestra vida en compañía de otras personas. Cuando estamos mal, las relaciones con otros pueden ayudarnos a estar mejor con nosotros mismos. Dentro del contexto deportivo las relaciones interpersonales tienen una importancia vital, tanto entre los jugadores de un mismo equipo, como entre deportistas y sus entrenadores. El respeto, la confianza, el apoyo, la cooperación, la comunicación y la satisfacción con las relaciones en el deporte son aspectos importantes para el éxito deportivo. En cambio, la falta de respeto, el conflicto de objetivos, la falta de apoyo, el mal entendimiento o malas relaciones son variables que afectan negativamente al bienestar deportivo tanto de entrenadores como de los jugadores (Bonilla, 2018).

La cohesión es una variable fundamental a la hora de entender y explicar la participación, la implicación y el rendimiento deportivo de los equipos. Tiene su origen en el término latino “cohaesus”, que significa adherirse o mantenerse unido. Festinger, Schacter y Back (1950) la definen como “el campo total de fuerzas que actúan sobre los miembros de un grupo para que permanezcan en él”. Dicha definición tuvo una gran repercusión, ya que fundamentaba la existencia de dos fuerzas distintas que actuaban sobre las personas para pertenecer a un grupo. Una encaminada a la atracción del grupo (deseo individual de interacciones interpersonales con otros miembros del grupo y su afán por estar implicados en actividades grupales) y otra al control de recursos (ventajas que cada persona puede obtener de su integración en el grupo). Esta definición estaba centrada exclusivamente en el individuo. Durante los años posteriores a la publicación, la cohesión comenzó a entenderse en términos exclusivamente “individuales” a expensas del “grupo”, algo que se alejaba muchísimo del concepto de cohesión de grupo (Mudrack, 1989). En contraposición, podíamos encontrar otras definiciones que estaban centradas en el “grupo”, como el grado de unidad de un grupo y como el nivel de resistencia de un grupo respecto a su ruptura (Gross y Martin, 1952; Van Bergen y Koekebakker, 1959). Más tarde, Mikalachki (1969) habló ya de la presencia dos tipos de cohesión, la cohesión social y la cohesión a la

tarea. Esta distinción es importante desde el punto de vista conceptual ya que ayuda a explicar el modo en que los equipos pueden superar los conflictos para lograr éxitos.

En 1982, Carron, posiblemente el principal autor que ha estudiado la cohesión en el deporte, la define como “proceso dinámico reflejado en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido en la búsqueda de sus metas y objetivos”. Pero no es hasta 1998 cuando se perfeccionó el término y dio lugar a la definición más ampliamente aceptada “proceso dinámico reflejado en la tendencia de un grupo a permanecer junto y mantenerse unido en la búsqueda de objetivos instrumentales y/o para satisfacer las necesidades afectivas de los miembros” (Carron, Brawley y Widmeyer, 1998, p. 213). Estos autores sugirieron que la cohesión en los equipos deportivos posee varias características fundamentales:

1. *Multidimensional*. La cohesión en el deporte no es un constructo unitario, sino un conjunto de diferentes dimensiones.
2. *Dinámica*. No es estable como un rasgo, cambia a lo largo del tiempo en función de los acontecimientos que rodean al grupo, a través de la experiencia/vivencias.
3. *Instrumental*. Los grupos no sólo se unen para sentirse juntos, sino que también se forman por algún propósito, para alguna finalidad.
4. *Afectiva*. La vinculación social al grupo y la unidad en las tareas que se desarrollan son agradables para sus miembros, provocando afectos, incluso en los grupos altamente orientados a la tarea. Grupos que pierden esta dimensión, se caracterizan por tener numerosos conflictos, falta de armonía y corren el riesgo de romperse.

A lo largo de la temporada el nivel de esta variable puede variar, debido al aspecto dinámico de la misma (Carron y Brawley, 2000). Es por ello que a través de nuestra intervención pretendimos aumentar la percepción que tenían los jugadores sobre ella.

La aportación de Carron et al. (1985) a la temática de la cohesión grupal no queda reducida tan sólo a una definición, sino también a la aportación de un modelo conceptual, el más reconocido y utilizado en el deporte. En su modelo proponen cuatro antecedentes que afectan al desarrollo de la cohesión grupal en el ámbito del deporte y el ejercicio físico, la cual constaría de una dimensión de tarea y otra social y

dos factores consecuentes. Los antecedentes serían: los factores ambientales o situacionales, los factores personales, los factores de liderazgo y los factores grupales.

- a. Factores ambientales o las fuerzas normativas encargados de mantener a las personas que forman el equipo juntas (regulaciones contractuales, las reglas de reclutamiento, las normas de convivencia, etc.)
- b. Factores personales o características individuales de las personas como sus condiciones físicas, técnicas y psicológicas, su experiencia e historia deportiva.
- c. Factores de liderazgo, relacionados con la personalidad, el estilo de comunicación y los comportamientos del entrenador en interacción con el equipo.
- d. Factores del equipo, características de tarea del equipo, normas de productividad, relación, actividades a realizar, estabilidad de sus miembros, etc.

Estos cuatro factores generan un proceso dinámico que encauza la cohesión en dos direcciones.

- Hacia la cohesión de tarea, definida como el grado en que los miembros del grupo trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes.
- Hacia la cohesión social, conceptualizada como los lazos de atracción interpersonal que unen a los miembros del grupo (afiliaciones, compañerismo, apoyo social...).

Las variables consecuentes serían los resultados grupales y los individuales. Carron (1982) enuncia que cada persona del equipo desarrolla una percepción sobre cómo el grupo satisface sus necesidades y objetivos personales (atracción hacia el grupo), y otra en relación a cómo el equipo funciona como una totalidad (integración al grupo). A partir, de estas percepciones los deportistas van a identificar cuatro manifestaciones diferentes. Integración grupal ante la tarea (GI-T), o cómo trabaja el grupo para la consecución de los objetivos comunes; integración grupal en lo social (GI-S), cómo el grupo se relaciona entre sí más allá del terreno de juego; atracción individual hacia el grupo en la tarea (ATG-T), que vincula al jugador con el grupo en la búsqueda de los objetivos colectivos; y atracción individual hacia el grupo en lo social (ATGS-S), que acerca a cada jugador hacia el grupo en las relaciones sociales.

Estos factores, unidos a las dimensiones que propusieron Carron et al. (1985) acerca de la cohesión, completan el marco teórico en torno a ella.

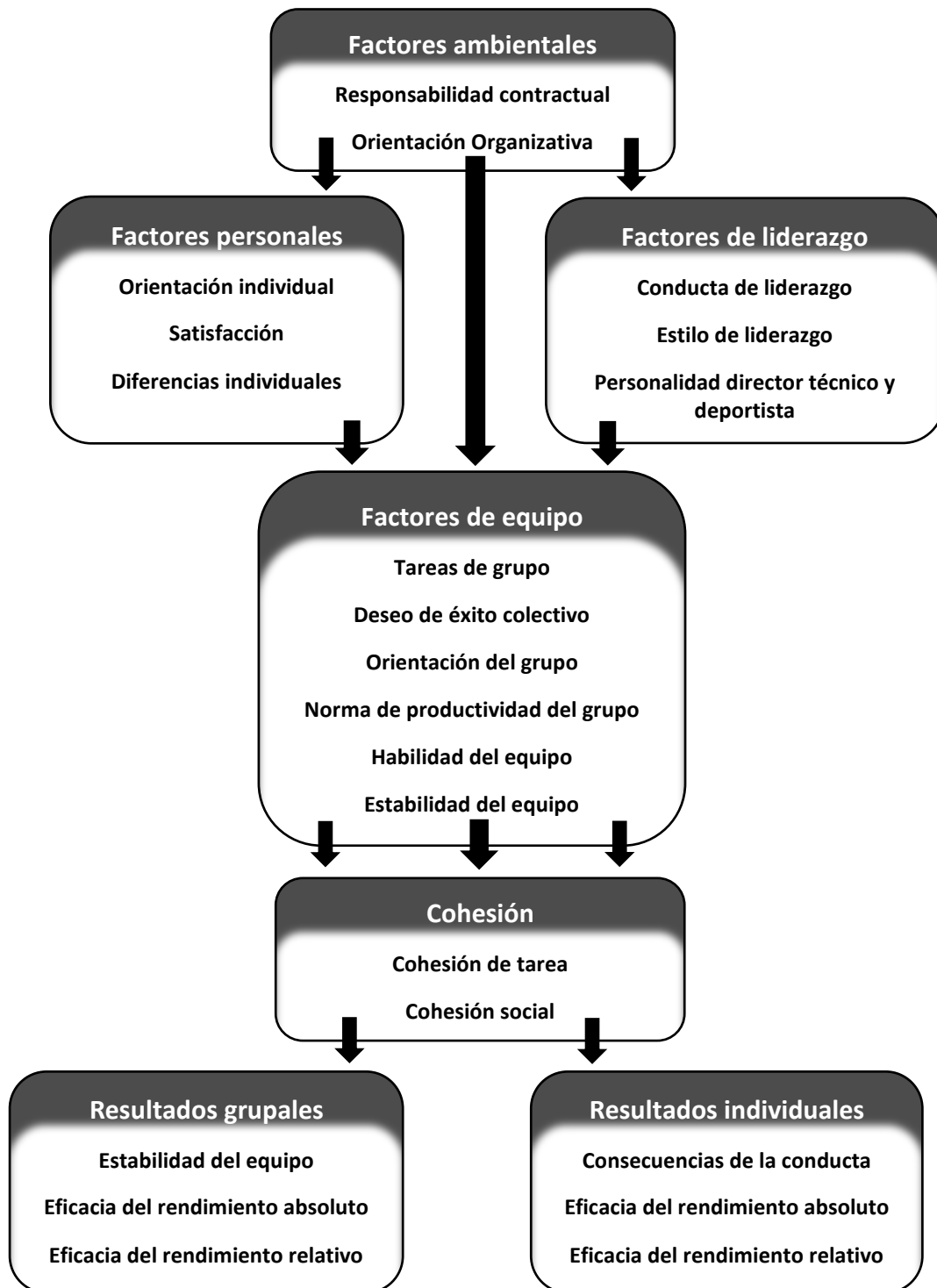


Figura 11. Modelo conceptual de Carron para la cohesión de equipos deportivos. Weinberg y Gould (2010; p.184), adaptado de Carron (1982).

En la misma línea, es importante señalar los diferentes factores asociados a las dos dimensiones. *El factor de tarea* se constituye por una serie de indicadores basados en diferentes aspectos como el grado de unión para alcanzar los objetivos, grado de responsabilidad asumida para alcanzar los objetivos, compromiso con las metas establecidas para el grupo y colaboración y comunicación para desarrollar el reparto de tareas. *El factor social* estaría formado por indicadores como el grado de relación y actividades sociales que desarrolla los componentes del grupo, grado de diversión que se desarrolla al mantener las relaciones y grado de amistad desarrollado e importancia que se le da al grupo.

Este esfuerzo por establecer un marco teórico consistente de la cohesión grupal está relacionada con la elaboración de diferentes instrumentos de medidas, buscando una escala con suficiente fiabilidad y validez (Lane, 2014; Sireci y Faulkner-Bond, 2014) para evaluar los niveles de cohesión del equipo. Desde las primeras aproximaciones al estudio de esta variable, se han desarrollado muchas herramientas para valorarla (ver Carron, Brawley y Widmeyer, 1998), centrándose principalmente en la construcción de cuestionarios y sociogramas (Weinberg y Gould, 2010). La mayoría de las investigaciones se han basado en la utilización de los cuestionarios y casi siempre utilizando el mismo instrumento (Carron y Brawley, 2000). De acuerdo con Dion (2000), el más sólido y relevante es el Group Environment Questionnaire (GEQ), diseñado por Carron et al. (1985). Este cuestionario está compuesto por 18 elementos distribuidos en los cuatro factores de su modelo conceptual (GI-T, GI-S, ATG-T y ATG-S), los cuales se agrupan a su vez en dos factores principales, cohesión social y cohesión tarea. Es el utilizado en nuestra investigación y se hablará de él de forma más específica en el apartado de instrumentos.

2.2.2 Importancia del desarrollo de la cohesión en la práctica deportiva.

En la actualidad, una de las preocupaciones fundamentales de los técnicos deportivos es generar una buena cohesión en su equipo. Gran número de entrenadores y personas relacionadas con el deporte están de acuerdo con manifestar que un buen ambiente dentro del equipo puede ser clave para optimizar el rendimiento (Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, Amado y García-Calvo, 2013),

creyendo que la cohesión es una de las propiedades fundamentales de éste (Carron et al., 1998; Carron, Bray y Eys, 2002). En un equipo cohesionado, cada jugador siente como parte intrínseca de su persona al resto del equipo, teniendo un fuerte sentimiento de pertenencia al mismo o identidad con éste (Cañizares, 2004).

Investigaciones llevadas a cabo sobre esta temática han concluido que facilita un mayor aprendizaje, satisfacción con el deporte y con los compañeros, productividad, comunicación, adherencia al deporte y más sentimientos de seguridad (Carron y Dennis, 2001). En los equipos deportivos es ideal que exista una relación cercana entre sus miembros, donde todos busquen los mismos objetivos y colaboren en su consecución. La cohesión ejerce una importante fuerza para mantener unidos a los miembros del grupo.

Las relaciones interpersonales que se dan entre los componentes del equipo son muy importantes, pues el apoyo emocional brindado por los compañeros a un jugador puede influir de manera positiva o negativa en su confianza para enfrentar un partido o una tarea, de ahí el valor de una buena cohesión grupal entre los individuos de ese grupo social (Cañizares, 2004). Cuando un equipo está cohesionado, suele alcanzar su objetivo si se lo propone. La unidad de todos los jugadores y los objetivos comunes lo hacen más fuerte y lo lleva a altos niveles de desarrollo, facilitando así conseguir logros. Para que se consiga una buena cohesión, cada jugador debe aceptar el rol que ocupa en el equipo. Por ello, si queremos fomentarla es importante que los integrantes del equipo acepten y estén satisfechos con el papel que desempeñan, así como que acepten al mismo tiempo el de sus compañeros, sean capaces de solucionar los conflictos que surjan de una forma racional, cumplan las normas establecidas, presten ayuda y/o apoyo a sus compañeros, establezcan líneas de comunicación con el entrenador y con los demás miembros y se preocupen por superarse no sólo como deportistas sino como personas (Carron, Spink y Prapavessis, 1997; Dosil, 2004; Eys y Carron, 2001). Todo ello puede suponer conseguir una mayor eficacia y rendimiento por parte del equipo (Beauchamp y Bray, 2001; Bray y Brawley, 2002).

En el ámbito deportivo, entrenadores, investigadores y organismos deportivos han estado muy interesados en la relación que se establece entre la cohesión de equipo y el rendimiento o el éxito deportivo. Podríamos pensar que cuanto más cohesionado está un equipo, mayor es su rendimiento, pero esto no está claro del

todo, ya que influyen múltiples aspectos. Es cierto que hay equipos no cohesionados que obtienen muy buenos resultados, pero al mismo tiempo hay equipos en los que la modificación del grado de cohesión entre los jugadores y el equipo técnico tiene unos efectos potenciadores del rendimiento. Una de las consecuencias que pueden desencadenar los antecedentes de la cohesión (factores ambientales, personales, de equipo y de liderazgo), puede ser el rendimiento (Carron et al., 1998; Leo et al., 2010). Hablar de antecedentes y consecuentes resulta muy difícil teniendo en cuenta que el nivel de cohesión que puede registrar un grupo en un momento puntual puede verse afectado, no sólo por las características del grupo, de sus miembros o situación, sino incluso por los consecuentes que ella misma produce. Es decir, la cohesión puede afectar al rendimiento, pero también el rendimiento puede afectar a la cohesión que se genera después, entendiendo esta relación como recíproca. Aunque es cierto, que consideramos lo que podríamos nombrar como una “cohesión inicial” que se va desarrollando en el tiempo a partir de unos factores iniciales. Aspecto que hemos querido recoger a lo largo de las diferentes medidas realizadas en la temporada.

La cohesión no siempre es sinónimo de rendimiento. Teóricamente ha existido un constante debate con lo que se refiere a la dirección de causalidad entre estas dos variables, dándose varios puntos de vista. Mientras que para algunos autores es el rendimiento influye positivamente en la cohesión de equipo (Grieve, Whelan y Meyes, 2000 citado por Díez y Márquez, 2005), para otros, es la cohesión la que influye positivamente en el rendimiento deportivo (González, 2007). Aunque la más aceptada es sin duda que la relación entre cohesión y rendimiento es recíproca, de modo que el éxito en la ejecución provoca un aumento de la cohesión, la cual, a su vez da lugar a un incremento del rendimiento (Carron et al. 2002).

La cohesión, aunque no siempre favorece o estimula el rendimiento, provoca un entorno positivo que impulsa que se produzcan interacciones provechosas para el equipo. Los equipos con un alto grado de comunicación, solidaridad y metas comunes, suelen tener una mayor probabilidad de alcanzar el éxito grupal y un mejor rendimiento (Salazar, 2006). Briones y Taberner (2005) señalan que cuando el grupo se forma en aspectos cooperativos y de aprendizaje, resultan favorecidos procesos como la comunicación abierta y la cohesión social. Por ejemplo, yo soy lateral y me puedo llevar muy bien con el central de mi equipo, pero no me entiendo bien en el

terreno de juego. Está claro que si yo tengo una buena relación con él, podemos hablar y reflexionar sobre lo que podríamos hacer para mejorar eso. Existe una mayor relación entre la cohesión de tarea y el rendimiento, que entre la cohesión social y el resultado obtenido (Carron y Dennis, 2001). En cambio, otros autores creen que el mejor predictor del rendimiento deportivo es la cohesión social (Leo, García, Sánchez y de la Vega, 2011). Fernández (2016) indica que la relación entre rendimiento y cohesión es positiva y significativa, sin embargo no encuentra diferencias entre el rendimiento y la cohesión hacia lo social. Autores como Bohórquez, Delgado y Fernández (2017) sugieren que no existe ninguna relación directa entre ambas. Mientras que Carron, Colman, Wheeler y Stevens (2002) apoyan la idea de que su relación es recíproca, de modo que el éxito en la ejecución provoca un aumento de la cohesión, la cual a su vez da lugar a un incremento del rendimiento. Por el contrario, Stogdil (1972) afirma que más bien se da una relación indirecta y mediada entre ambas. Beal, Cohen, Burke y McLendon (2003) y Carron et al. (2002), indican que hay una relación positiva pero poco significativa. Aunque es cierto que Cantó y Hernández (2005) y Brawley, Carron y Widmeyer (1993) señalaron que estos hallazgos contradictorios pueden ser resultado de diferentes estrategias de evaluación. Según la bibliografía al respecto, se observa que hay una relación más positiva entre la cohesión grupal y el rendimiento cuando ésta es medida a través de conductas o logros más que por el resultado final.

Tziner, Nicola y Rizac (2003) apoyan que la percepción positiva de cohesión social puede evolucionar cuando se alientan las interacciones de colaboración entre los miembros del equipo a través del desarrollo de estrategias de tareas como por ejemplo, establecer objetivos de equipo. Se cree que una mayor cohesión está relacionada con un mejor desempeño y el éxito del equipo (Bloom, Stevens y Wickwire, 2003; Loughhead y Hardy, 2006). Varios trabajos exponen la importancia de la cohesión de tarea por delante de la cohesión social para mejorar el rendimiento colectivo (Carron et al., 2002). En este sentido, Navarro-Patón, Mecías, Basanta y Lojo (2016) realizaron un estudio con jugadores de fútbol sala de tres equipos de máxima categoría. Estos autores señalan que los equipos mejor clasificados obtienen mejores puntuaciones en cohesión grupal. Siguiendo esta afirmación, se podría decir que en relación con nuestra intervención, el puesto que ocupó el equipo en la liga (primero)

pudo aumentar la cohesión grupal. Un aspecto importante en los deportes colectivos es la creación de un grupo que tenga un sentimiento de unión y pertenencia, elevando así el grado de cohesión, dado que este factor psicológico es fundamental para el desarrollo del juego (Leo et al., 2008), de ahí que una de las labores de los entrenadores en las últimas etapas de formación es tratar de aumentarla, pero no siempre poseen buenas herramientas de trabajo.

2.2.3 Investigaciones desarrolladas con la cohesión.

Se han realizado muchas investigaciones sobre la cohesión de equipo, siendo una línea de trabajo muy extendida por el hecho de ser considerada como una de las propiedades más importantes dentro de un equipo deportivo (Bollen y Hoyle, 1990; Carron et al., 2002; Carron et al., 1998). A continuación se hace una breve descripción de las mismas.

La mayoría de las investigaciones relacionadas con la cohesión se han centrado en relacionarla con otras variables psicológicas. Como por ejemplo la relacionada con la satisfacción con la práctica deportiva y el abandono de la misma. En 1984, Goodrick, Warren, Hopepel y Hartung, afirmaban que muchas personas abandonaban las clases de ejercicio físico por la falta de apoyo del grupo. Observaron bajos niveles de absentismo, mejor satisfacción con la actividad, menor abandono deportivo y una mejor puntualidad en los atletas que tenían más altos niveles de cohesión de grupo. Estas relaciones se verificaban fundamentalmente con los factores sociales de la cohesión (integración social y cohesión social), no produciéndose relaciones significativas con los factores de tarea (integración y cohesión a la tarea). En la misma línea, Spink y Carron (1992) examinaron las relaciones entre las percepciones de cohesión de grupo con la adherencia en clases de aeróbic, revelando que la cohesión e integración en el grupo tenía un papel significativo en la misma. Además, obtuvieron resultados similares con atletas de élite, en los que la cohesión predecía de manera negativa la aparición de burnout y el relacionarse amigablemente con los compañeros de entrenamiento fue valorado de forma positiva para continuar en el grupo.

Así, Leo et al. (2009) comentaron que existe una relación entre la necesidad de relacionarse socialmente y factores como el compromiso, la diversión y la implicación.

De la misma forma, las relaciones sociales, además de mantener una relación con el compromiso, favorecerían la disminución de la renuncia a la práctica deportiva. Leo et al. (2011) indicaron que cuanto mayor son los niveles de cohesión social, mayor es el compromiso y la alegría mostrada por los jugadores y cuanto mayor son los niveles de cohesión a la tarea, mayor es la participación.

Por otra parte, muchos de los estudios realizados han analizado la cohesión para determinar si ésta era un componente importante para el rendimiento deportivo y cómo era su relación. Los primeros que se realizaron, confirmaban relaciones tanto negativas (Landers y Lüschen, 1974; Lenk, 1969; Martens y Peterson, 1971) como positivas (Carron y Ball, 1977; Williams y Hacker, 1982), considerándolas poco constantes en el tiempo y poco concluyentes (Carron, 1980). A su vez, se han realizado varios meta-análisis para tratar de aclarar esta cuestión, destacando los elaborados por Mullen y Copper (1994) y Beal, Cohen, Burke y McLendon (2003) en los que llegaron a la conclusión de que la relación entre cohesión y rendimiento es positiva, aunque poco significativa, asociándose a la cohesión de tarea.

Carron et al. (2002), también realizaron un resumen meta-analítico con investigaciones en el ámbito del deporte sobre esta relación, pero diferenciando los aspectos sociales y los aspectos de tarea de la cohesión. Concluyeron que ambas dimensiones de la cohesión se relacionaban con el rendimiento, pero la cohesión a la tarea parecía tener mayor importancia. Heuzé, Raimbault y Fontayne (2006) en su estudio con jugadores profesionales de baloncesto encontraron una relación significativa entre la cohesión grupal a la tarea y el rendimiento al comienzo de la temporada, pero no al final de ésta. Por contra, Ramzaninezhad et al. (2009) realizaron con equipos de voleibol profesionales tres grupos en función del rendimiento, siendo los equipos que mostraban mayor cohesión grupal los que tenían mayor rendimiento (mayores índices de éxito en sus equipos). Uno de los motivos por los que no se dan resultados estables puede ser debido al tipo de deporte (Widmeyer, Carron y Brawley 1993), ya que en todos los deportes los miembros de un equipo no tienen las mismas demandas ante la competición. Por ejemplo, en fútbol el éxito del equipo depende de la interacción y coordinación de todos sus miembros, siendo muy distinto a otro deporte de acción paralela, como una competición de tenis, la ATP World Team Cup, en la que los miembros del equipo no tienen que trabajar conjuntamente para lograr

sus metas, aunque el rendimiento de cada uno contribuya al resultado final del equipo. En los deportes colectivos se defiende que adquiere más sentido la cohesión tarea.

Con lo que se refiere a intervenciones realizadas para la mejora de la cohesión o la percepción de la cohesión podemos encontrar en la literatura diferentes formas de actuar. Desde intervenciones psicológicas más generales que trabajan diferentes variables, en la que se encuentra la cohesión, siendo la mayoría a través del concepto Team Building (TB), hasta intervenciones más específicas utilizando reuniones formativas, el establecimiento de objetivos, las dinámicas intra o extradeportivas, tareas colectivas, la aceptación de los roles, etc.

Una línea importante de investigación en intervenciones para incidir en el trabajo eficaz en equipo para mejorar la cohesión grupal, es el TB, que se utiliza para ayudar al grupo a aumentar la eficacia, satisfacer las necesidades de sus miembros y facilitar las condiciones de trabajo (Carron y Hausenblas, 1998). A nivel general, la mayoría de los programas sobre TB se han centrado en trabajar y aumentar los aspectos sociales, pero pocos se han implantado para mejorar la cohesión a la tarea. Carron et al. (1997) confirman la importancia de la realización de programas de TB, tanto para mejorar la percepción de cohesión social como de cohesión a la tarea. A la hora de iniciar un programa sobre la mejora de la cohesión, hay que considerar que se puede intervenir a través del asesoramiento al entrenador y a los jugadores, o con ambos. Los programas de TB están compuestos por diferentes técnicas que proporcionan el aprendizaje, mantenimiento y perfeccionamiento de las habilidades motoras y cognitivas. Poseen los siguientes componentes según varios autores: visión compartida con metas comunes y roles complementarios; trabajo en equipo de colaboración y sinérgico; responsabilidad individual-equipo; identidad del equipo; cohesión positiva de equipo y comunicación abierta y honesta (Brawley y Paskevich, 1997; Carron, Hausenblas y Eys, 2005; Prapavesis, Carron y Spink, 1997).

Varios autores han realizado sus estudios de intervención en esta área (Bertelsen y Halling, 2003; Bloom, Stevens y Wickwire, 2003; Carron y Spink, 1993; Eys, Carron, Beauchamp y Brays, 2005; Mack y Gammage, 1998; Prapavessis y Carron, 1996; Vicente, 1999; Yukelson, 1997). Carron y Spink (1993) implementaron un programa a través de la intervención indirecta asesorando al entrenador, a partir de la consideración de la cohesión de grupo como un output de tres facetas: a) Implicación

(distinción, pertenencia); b) Estructura (normas del grupo, claridad de los objetivos); y c) Proceso (sacrificio, cooperación, objetivos). Las practicantes de fitness que participaron en el programa, presentaron mayor percepción de cohesión, expresaron mayor atracción individual hacia el grupo en la tarea (ATG-T) y mayor satisfacción que los practicantes del grupo de control.

Ya en el contexto deportivo, Prapavessis, Carron y Spink (1996), después de hacer un programa de intervención psicológica en la cohesión de equipos de fútbol basado en los principios del TB, no encontraron diferencias significativas en la percepción de satisfacción y de cohesión. Vicente (1999), desarrolló a lo largo de una temporada un programa de intervención psicológica con el entrenador y los jugadores, usando los principios del TB en un equipo fútbol. En términos cualitativos, el programa fue evaluado de forma positiva y reveló una significativa disminución en el pos-test, a nivel de la sub escala (ATG-T). El autor justificó los resultados alegando que los jugadores ya poseían altos niveles iniciales. Voight y Callaghan (2001) desarrollaron también un programa de TB en dos equipos femeninos de fútbol, sus resultados indicaron que el programa mejoró la unidad y rendimiento de los equipos. Bloom y Stevens (2002), en un equipo ecuestre femenino (n = 45), utilizaron la intervención directa de tipo TB en cinco sesiones (liderazgo y definición de roles, acuerdo de equipo, comunicación y estatus). Los resultados antes y después de la intervención no fueron concluyentes en cuanto al impacto del programa de TB. Sin embargo, en la subescala atracción individual hacia la tarea se observó una tendencia de mejora. Stevens y Bloom (2003), desarrollaron un programa de TB a lo largo de la temporada deportiva con 33 mujeres deportistas de softball. Los resultados revelaron la eficacia del programa a nivel de la percepción de cohesión hacia la tarea y en los aspectos sociales. Chicau, Silva y Palmi (2012) desarrollaron una intervención psicológica multidimensional con 20 jugadores de fútbol juvenil, basado en los principios de TB. Los resultados revelaron que el programa impulsó la cohesión y la satisfacción del equipo, así como del funcionamiento y del rendimiento en el contexto de ese grupo.

También se han desarrollado otros programas de intervención a través del asesoramiento al entrenador y/o a los jugadores a partir de formaciones. Una de las primeras investigaciones desarrolladas en el ámbito del deporte fue llevada a cabo por Prapavessis et al. (1997) que focalizaron la intervención a técnicos de fútbol de equipos

de alto rendimiento organizando talleres antes del transcurso de la temporada. En las reuniones se les facilitaban estrategias o principios específicos para fomentar el espíritu de equipo que tenían que desarrollar sus respectivos equipos durante seis meses. Los resultados mostraron que la intervención de creación de equipos no tuvo éxito en mejorar las percepciones de la cohesión.

Otras intervenciones se han centrado en la mejora de aspectos sociales del grupo, como la falta de cohesión, responsabilidad, comunicación, disminución de conflictos y competitividad. Destacando los realizados por Voight y Callaghan (2001) y Yukelson (1997). Dichos autores confirmaron que mejoraba tanto el rendimiento individual de los jugadores como el grupal. En esta línea, Newin, Bloom y Loughhead (2008), basándose en las pautas de actuación del TB con estructuras del equipo (aceptación y claridad de roles, liderazgo y conformidad con las normas), el entorno del equipo (unidad del equipo y carácter distinto) y procesos de equipo (sacrificios, metas y objetivos y cooperación), llevaron a cabo un programa de intervención efectivo para el desarrollo de la cohesión de equipo. Asimismo, Spink y Carron (1993), aportaron una serie de estrategias para el trabajo en equipo en las clases de educación física con la finalidad de aumentar la cohesión y la satisfacción en el deporte, consiguiendo mejoras en el grupo experimental de mayor atracción hacia el grupo tarea y mayor adherencia a la práctica deportiva que el grupo control. Morilla et al. (2010), estudiaron la dinámica relacional de los equipos en aspectos como la cohesión y el liderazgo, realizaron dinámicas grupales y asesoraron al entrenador para promover estrategias de aprendizaje sobre la cohesión, consiguiendo buenos resultados.

Otro grupo de investigadores han querido mejorar la cohesión del equipo basándose en estrategias TB pero aprendiendo a trabajar juntos para conseguir una meta común, compartiendo la información con respecto a la calidad del equipo con el propósito de establecer pautas eficaces para el rendimiento colectivo (Carron et al, 1997; Crace y Hardy, 1997; Senécal et al, 2008; Stevens, 2002; Yukelson, 1997). Con una forma parecida también, Senécal, Loughhead y Bloomall (2008) realizaron una intervención mediante el establecimiento de objetivos, a través de un programa de TB con los jugadores. Los resultados indicaron la importancia del establecimiento de objetivos del equipo no tanto para mejorar la cohesión sino como un método para mantenerla elevada durante la temporada. Después de la realización de la

intervención, al final de la temporada, los atletas en la condición experimental mantuvieron el nivel de cohesión y los de grupo control tuvieron una disminución significativa en las percepciones de cohesión en comparación con el inicio de la temporada en tres de las cuatro dimensiones (ATG-T, ATG-S, GI-S). Otro interesante trabajo es el de Prapavessis, Carron y Spink (1996), cuyo propósito fue que todos los miembros del equipo supieran claramente cuál era su rol dentro del grupo y aceptaran las normas de comportamiento del contexto en el que se encontraba para mejorar la unión del grupo.

Otra forma de intervenir para mejorar la percepción de la cohesión y que guarda una relación directa con la intervención desarrollada en nuestra investigación es la realizada por Leo et al. (2009). Estos investigadores trabajaron con 61 jugadores de baloncesto divididos en dos grupos, experimental y control, e intentaron verificar el aumento de la cohesión y la eficacia percibida a través de un programa de intervención basado en tareas de cooperación, colaboración y participación. Además, suministraron una serie de pautas a los entrenadores de dichos equipos para aplicar durante el transcurso de las sesiones, mediante las cuales la conducta verbal del entrenador fomentase la cohesión de equipo. Encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control tras la intervención en la cohesión social y la eficacia percibida por el entrenador. Otra investigación que sigue la misma línea de trabajo en la forma de intervenir pero sólo a través de tareas cooperativas es la realizada por Cabeza y Vinués (2013). Los autores realizaron un programa de actividades, fundamentalmente tareas cooperativas en el campo de fútbol en las sesiones de entrenamiento, los resultados indicaron una mejora de la percepción de cohesión y la eficacia por parte de los jugadores.

Respecto a estudios de intervención que hayan incidido sobre la cohesión a la tarea en tareas cooperativas, hemos de decir que son bastante escasos en la bibliografía específica de esta área. Destacamos el trabajo de Widmeyer y Ducharme (1997), en el que se intervino sobre las tareas y los objetivos del equipo, realizando los aspectos colectivos sobre los individuales.

A su vez, también encontramos estudios encaminados a desarrollar intervenciones fuera del contexto deportivo para la mejora de la cohesión. McClure y Foster (1991) intervinieron sobre la cohesión a través de actividades de crecimiento

personal. Cogan y Petrie (1995) se basaron en la realización de acampadas con los miembros del equipo. Meyer (2000) llevó a cabo una intervención sobre la cohesión mediante actividades de aventura. Boyle (2003) también intervino con actividades de aventura, encontrando después del programa diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en equipos de baloncesto femenino en tres de las cuatro escalas de cohesión, (ATG-T), (ATG-S) y (GI-T). Finalmente Yukelson (1997) realizó reuniones sociales con los miembros del equipo fuera del contexto deportivo (cenas, fiestas, etc.), verificando mejoras considerables en la cohesión social del grupo.

Después de describir y analizar los estudios citados, es importante señalar, ya que es parte fundamental del porqué de la realización de nuestra intervención, que la mayoría de las investigaciones nombradas sobre todo trabajaban aspectos sociales de la cohesión, sin tener en cuenta la parte de la cohesión relacionada con la tarea. Es por ello que consideremos de vital importancia la realización de esta intervención para abordar y trabajar la cohesión desde sus dos dimensiones. Asimismo, pensamos que es conveniente trabajar la cohesión desde una perspectiva práctica, a través de actividades socioafectivas y de cooperación intra y extradeportivas con los jugadores, así como a través de la formación del entrenador para que mejore su metodología de entrenamiento y su comunicación con los deportistas.

2.3 OBJETIVO E HIPÓTESIS

A partir del objetivo principal de la investigación se planteó la hipótesis del estudio.

2.3.1 Objetivos.

- Analizar los efectos de una intervención para la mejora de percepción de la cohesión del equipo, a través de tareas cooperativas, socioafectivas y dinámicas extradeportivas con los jugadores, a la vez que sesiones formativas realizadas con el entrenador.

2.3.2 Hipótesis.

Hipótesis relativa al objetivo del estudio:

- La intervención modificará la percepción que tienen los jugadores sobre la cohesión del equipo. Aumentando la percepción de la cohesión global y todas sus dimensiones (integración grupo-social, integración individuo-social, integración grupo-tarea e integración individuo-tarea).

2.4 METODOLOGÍA

2.4.1 Muestra.

2.4.1.1 Muestra de Jugadores.

La muestra estuvo formada por 15 deportistas españoles, cuyas características se han indicado en el estudio 1.

2.4.1.2 Entrenador.

Participó un entrenador, cuyas características se han indicado en el estudio 1.

2.4.2 Instrumentos y propiedades psicométricas.

2.4.2.1 Escala de cohesión en el equipo.

Para evaluar la cohesión, usamos una adaptación española del Group Environment Questionnaire (GEQ) (Carron et al., 1985) desarrollada por García-Calvo (2006). Este instrumento está compuesto por 12 ítems que recogen cuatro dimensiones (4 ítems para cada dimensión): Integración grupal hacia lo social (GI-S); Integración grupal hacia la tarea (GI-T); Atracción individual hacia el grupo social (ATG-S); y Atracción individual hacia el grupo en la tarea (ATG-T). Un ejemplo de ítem sería: "Tengo buenos amigos en este equipo". Su valoración se presenta en una escala tipo Likert de 9 puntos, yendo del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 9 (Totalmente de acuerdo). Las propiedades psicométricas de validez y la fiabilidad del instrumento fueron muy buenas, se unificaron las cuatro dimensiones obteniendo una sola dimensión más válida y fiable (alfa = .88) la cual denominamos "Cohesión del equipo".

Tabla 12. Propiedades psicométricas de validez y fiabilidad de las dimensiones de la escala de cohesión.

Dimensiones	Alfa	M	DT	Nº Ítems
Integración grupal hacia lo social (GI-S)	.82	7.40	.84	3
Integración grupal hacia la tarea (GI-T)	.85	7.32	.80	3
Atracción individual hacia el grupo social (ATG-S)	.84	6.90	.79	3
Atracción individual hacia el grupo en la tarea (ATG-T)	.80	7.86	.58	3
Cohesión General	.88	7.41	.65	12

2.4.2.2 Cuestionario de valoración de la intervención por el entrenador.

Para hacer una valoración de la intervención por parte del entrenador, se creó un cuestionario con 8 ítems (ver anexo 2.10.4). Su valoración se presenta en una escala tipo Likert de 7 puntos, desde 1 (No estoy de acuerdo) al 7 (Estoy muy de acuerdo). Después de que el entrenador completase la escala, se observó que consideró la intervención realizada como muy buena, ya que puntuó con una media de 6,43 en total. A su vez, puntuó con un 9 sobre 10 la pregunta de valoración global de la intervención.

2.4.2.3 Cuestionario de valoración de la intervención por los jugadores.

Para hacer una valoración subjetiva de la intervención de la cohesión por parte de los jugadores, se creó un cuestionario con 6 ítems (ver anexo 2.10.5). Su valoración se presenta en una escala tipo Likert de 7 puntos, del 1 (No estoy de acuerdo) al 7 (Estoy muy de acuerdo). Después de realizar el respectivo análisis de medias de las puntuaciones dadas por los jugadores, se puede observar que los jugadores consideraron la intervención realizada como muy buena.

Tabla 13. Valoración de la intervención por los jugadores.

Ítems	N	M	DT
Ítem 1	15	6,47	,64
Ítem 2	15	6,20	,56
Ítem 3	15	6,07	,59
Ítem 4	15	6,27	,59
Ítem 5	15	6,67	,61
Ítem 6	15	6,44	,58
Media Total	15	6,35	,28

2.4.2.4 Muestra de medidas de los cuestionarios.

Durante la temporada se pasaron los cuestionarios de cohesión grupal del equipo en seis ocasiones para recoger la percepción de cohesión de los jugadores en las siguientes fechas indicadas:

Tabla 14. Fechas del paso de cuestionarios

FASE	TOMA	FECHAS
Línea Base	1	14 Noviembre
Línea Base	2	12 Diciembre
Intervención	3	15 Febrero
Intervención	4	15 Marzo
Intervención	5	15 Abril
Post Intervención	6	6 Junio

2.4.3 Materiales.

Se utilizó un ordenador portátil Sony Vaio (modelo VPCEJ2M1E) y el programa informático SPSS 24.0 en el entorno de Windows para el tratamiento de datos estadísticos (SPSS Inc., Chicago, IL, USA), así como los materiales necesarios para las diferentes actividades de cooperación.

2.4.4 Procedimiento de investigación.

En primer lugar, se contactó con el coordinador de la base de las categorías inferiores del Levante U.D. tal y como se ha expuesto en el estudio 1.

En segundo lugar, se elaboró el cuaderno para administrar a los participantes. Estaba constituido por algunos datos demográficos de interés (tales como sexo, edad, número de años practicado este deporte, etc.) y la escala de cohesión de equipo. Antes de rellenar los cuestionarios, se explicó a los jugadores que los datos personales de los cuestionarios no serían revelados ni utilizados para otra finalidad distinta a esta investigación y que la participación en este estudio sería de forma totalmente voluntaria. Todos los sujetos dispusieron del tiempo necesario para contestar a todos los ítems de la encuesta en los seis momentos recogidos por el investigador.

En tercer lugar, antes de empezar con la intervención el investigador estuvo un mes de observador, para valorar el funcionamiento del equipo y los objetivos a desarrollar (período de análisis subjetivo). Después, se habló con el entrenador para comunicarle la forma de intervención y sus objetivos. Este momento tiene un papel muy importante en el desarrollo de todo el trabajo, pues sólo tras una buena integración y aceptación del equipo técnico-deportivo se puede desarrollar, de forma eficiente, todo el programa de intervención. Una vez recopilados los datos realizamos

una intervención durante cuatro meses para la mejora de la percepción de la cohesión grupal mediante una propuesta de actividades con los jugadores y estrategias formativas con el entrenador. El método de intervención recurrió a un abordaje mixto entrenamiento – asesoramiento, en otras palabras el investigador ejercería una doble función: asesoramiento al entrenador (intervención indirecta) y trabajo con los jugadores como un miembro más del cuerpo técnico (intervención directa). Dado que los grupos naturales, como un equipo de fútbol se presentan con una identidad propia, la intervención se enmarca en los estudios de caso único, cuyo enfoque deberá ser la comprensión del contexto particular.

Por último, indicar que el presente estudio contiene tres fases: línea base, intervención y post intervención, se tendrá datos del Pre y del Post de la intervención, así como la evolución de la misma.

FASE A. *Línea Base, Pre Intervención.* Esta primera fase de la investigación se desarrolló antes de la aplicación del programa de intervención. Durante el desarrollo de esta primera fase, se pasó dos veces el cuestionario con separación de tiempo de un mes, con el fin de establecer una línea base del nivel de la percepción de cohesión de equipo que tenían los jugadores antes de intervenir.

FASE B. *Fase de intervención.* Esta segunda fase de la investigación consistió en realizar la intervención con los jugadores y el entrenador (tareas cooperativas, socioafectivas y dinámicas extradeportivas con los jugadores, a la vez que sesiones formativas realizadas con el entrenador).

FASE C. *Evaluación de la intervención, Post intervención.* Esta última fase se iba realizando cada mes, después de empezar la intervención. El objetivo de esta fase fue obtener los resultados de la percepción de los jugadores, la herramienta elegida fue el cuestionario como medio de valoración.

Tabla 15 . Resumen de las fases de la investigación.

	Línea Base	Durante la Intervención	Post Intervención
Objetivos	Obtener el nivel de la percepción de la cohesión por los jugadores para la línea base	Realizar sesiones formativas con el entrenador (3) Realizar tareas cooperativas y socioafectivas con los jugadores (26)	Obtener el nivel de la percepción de la cohesión por los jugadores durante y al final la temporada
Medidas	2	3	1
Temporalización	Noviembre y diciembre	Febrero a mayo	Junio

2.4.5 Procedimiento de la intervención.

La forma de intervenir sobre la mejora de la cohesión se puede realizar desde diferentes aspectos y teniendo en cuenta varios factores que componen la cohesión como hemos podido observar en el marco teórico. Sin lugar a dudas, la forma de trabajar esta variable puede ser muy variada. Aunque, después de revisar la literatura creemos necesario intervenir sobre dos factores de los cuatro propuestos por Carron (1982), potenciar los procesos grupales y mejorar el clima motivacional y liderazgo creados por el entrenador. Carron (1982) considera que los factores grupales deberían ser los mejores predictores de la cohesión, seguidos de los factores de liderazgo. Por tanto, la idea de potenciar los procesos grupales va a adquirir una gran importancia para optimizar la actuación del equipo a nivel psicológico, que como se ha demostrado en numerosas ocasiones, puede ir asociada a la mejora del rendimiento (Carron et al., 2002; Carron et al., 2002). A su vez y con otro sentido, el entrenador puede ser un agente fundamental encargado de optimizar dos de los principales antecedentes como son el clima motivacional y el liderazgo (Ramzaninezhad y Keshtan, 2009; Turman, 2003). Dentro de esta categoría se ha comprobado que factores como la conducta del líder o el estilo de liderazgo empleado influyen en la cohesión grupal (Schriesheim, 1980). Asimismo, Brawley (1990) constata que el estilo de comunicación empleado por el líder o entrenador es, entre otros, un factor que contribuye al desarrollo de la cohesión. Por ello se ha querido intervenir tanto con sesiones formativas con el

entrenador (factores de liderazgo) como con tareas socioafectivas y de cohesión en la tarea (factores grupales).

En la misma línea, se ha observado que las relaciones que se crean entre el entrenador y el jugador, y el entrenador y el equipo también influyen en el desarrollo de dicho constructo (Carron y Chelladurai, 1981; Schachter, Ellertson, McBride y Gregory, 1951). Se ha demostrado que la clarificación de los objetivos del equipo, el reconocimiento de la colaboración de los jugadores y la participación en la toma de decisiones ejercen una influencia positiva en la cohesión del equipo (Widmeyer y Williams, 1991). En lo que se refiere a la relación entre la cohesión grupal y la comunicación, se ha demostrado que puede favorecer su vínculo (Smaby, Harrison y Nelson, 1995).

Es por ello, que se querido trabajar en base a una estrategia metodológica de tareas grupales de cooperación (cohesión en la tarea) y socioafectivas (cohesión social) con los jugadores en las sesiones de entrenamiento, dinámicas extradeportivas (cohesión social) y reuniones formativas individuales con el entrenador.

2.4.5.1 Procedimiento de la intervención con los jugadores.

La estrategia metodológica fue el diseño de tareas grupales con los jugadores en las sesiones de entrenamiento. Estas tareas están encaminadas al desarrollo de la cohesión, con actividades de cooperación, colaboración y participación, donde la contribución al grupo sea muy importante para la consecución de objetivos comunes (Leo et al., 2009). Este tipo de intervención requiere varias tareas durante un largo periodo de tiempo para que sean efectivas.

Para mejorar de la cohesión de equipo se trabajó desde sus dos dimensiones:

- *Cohesión social*, a través de calentamientos y tareas socio-afectivas. Tareas para fomentar buen clima, compañerismo y confianza con el compañero. Se introducen en la fase de calentamiento o en las primeras tareas de la sesión. Otro aspecto que se hizo para mejorar la cohesión social fue la realización de actividades fuera y dentro del contexto deportivo (dinámicas intra y extra deportivas). En el cual se fomentaba la relación social entre los compañeros.

- Se fomentó la realización de comidas y cenas.
 - Meriendas juntos después de entrenar.
 - Ir a la bolera.
 - Actividad de fútbol burbuja y paintball.
 - Elaboración por parte de todo el equipo de un cántico para celebrar las victorias de los partidos.
 - Realización de videos motivacionales para valorar la importancia de la unidad del equipo.
 - Incluimos en el cuestionario de sesión diario varias preguntas.
- *Cohesión en la tarea*, por medio de actividades orientadas a la mejorar de la cohesión en la tarea (objetivos grupales, tareas de responsabilidad y comunicación, estrategias o pautas que favorezcan o perjudiquen al grupo como conjunto, etc.). Estas actividades se planteaban de forma cooperativa entre los componentes del grupo y conllevaban un esfuerzo común y unidireccional por parte de los jugadores para resolver las situaciones planteadas, estableciendo situaciones donde había que decidir en la dualidad competición/cooperación durante los entrenamientos (Leo et al., 2009). Se les daba un tiempo para que pudiesen definir una táctica de equipo, debatir entre ellos, mejorar una situación, etc.

En líneas generales, nos gustaría indicar que se han propuesto muchas y variadas tareas, pero no cabe duda de que el número juegos y actividades que se pueden realizar con estos objetivos es innumerable.

2.4.5.2 Muestra de tareas en entrenamientos.

Se realizaron un total de 26 tareas en diferentes sesiones de entrenamientos referidas a la mejora de la cohesión. Fueron llevadas a cabo una o dos veces por semana durante los meses de aplicación del programa. Se hicieron 26 sesiones, con una duración de 20 minutos aproximadamente cada una. Generalmente las tareas se realizaron en los calentamientos o en las primeras tareas de la sesión, se empezaron el jueves 2 de febrero y finalizaron el 25 de mayo.

2.4.5.3 Tareas.

A continuación se exponen ejemplos de tareas realizadas con el equipo.

Tarea 1

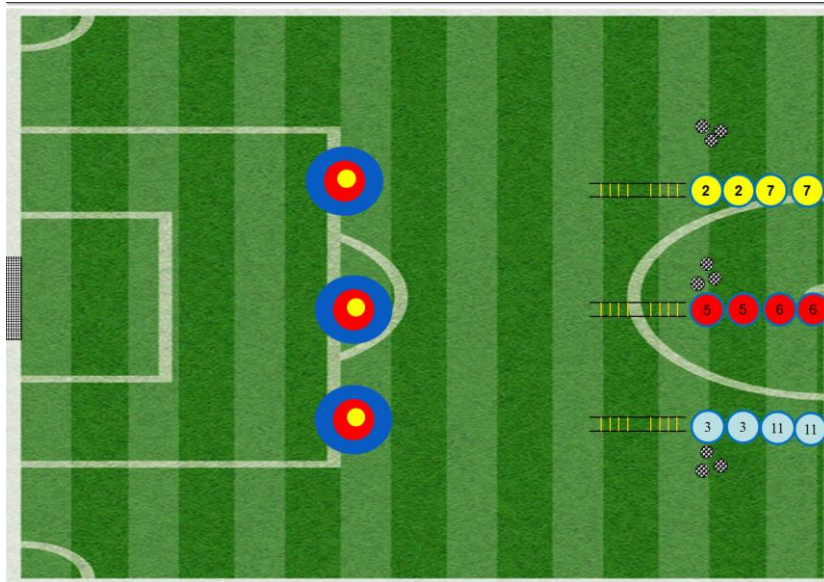


Figura 12. Representación gráfica de la tarea 1.

Explicación de la tarea:

Juego socio-afectivo de competición. Hacemos tres equipos, cada equipo dispone de 3 balones. De cada equipo saldrá un jugador hará escalera y golpeará un balón para intentar dejarlo dentro de los círculos de puntuación (3 puntos, amarillo; 2 puntos, rojo; 1 punto, azul). Se hará por tiempo. Solo se acabará en el caso de que un equipo consiga dejar los 3 balones dentro del círculo amarillo. Cuando los tres balones se encuentren dentro de los círculos se podrá retirar el balón más alejado. Gana el que más puntos tenga al final del tiempo establecido.

Tarea 2

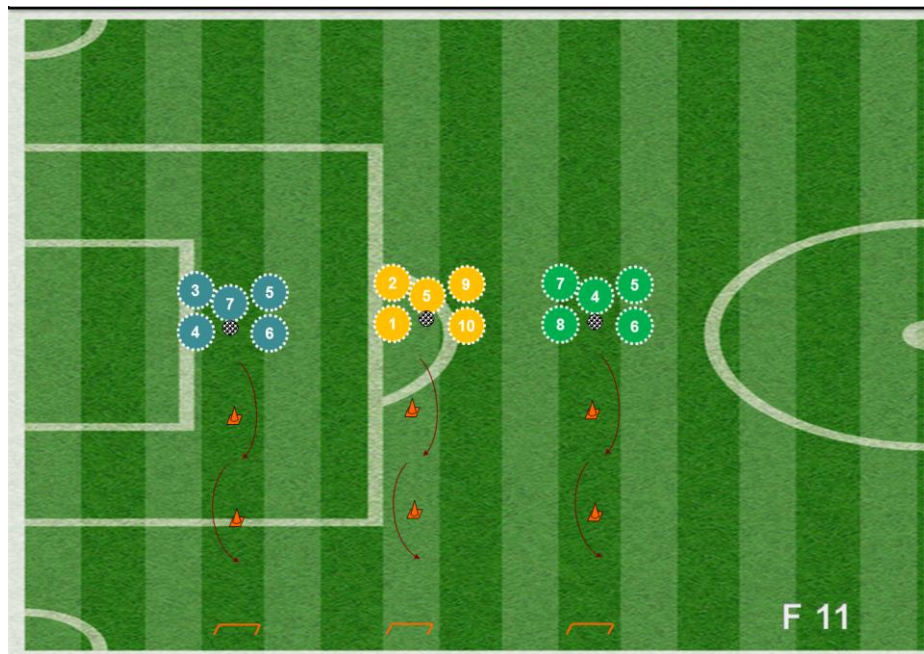


Figura 13. Representación gráfica de la tarea 2.

Explicación de la tarea:

Juego socio-afectivo de calentamiento. Se forman tres equipos, el jugador que está en medio tiene los ojos vendados. Los cuatro jugadores que están a su lado tienen que cogerlo en peso y darle dos vueltas para desorientarlo. El objetivo del jugador que tiene los ojos vendados es hacer zig zag por los conos con la ayuda de la orientación de sus compañeros (no lo pueden tocar, sólo guiarlo con su voces) y meter gol en la mini portería. Se va cambiando el jugador que tiene los ojos tapados.

Tarea 3

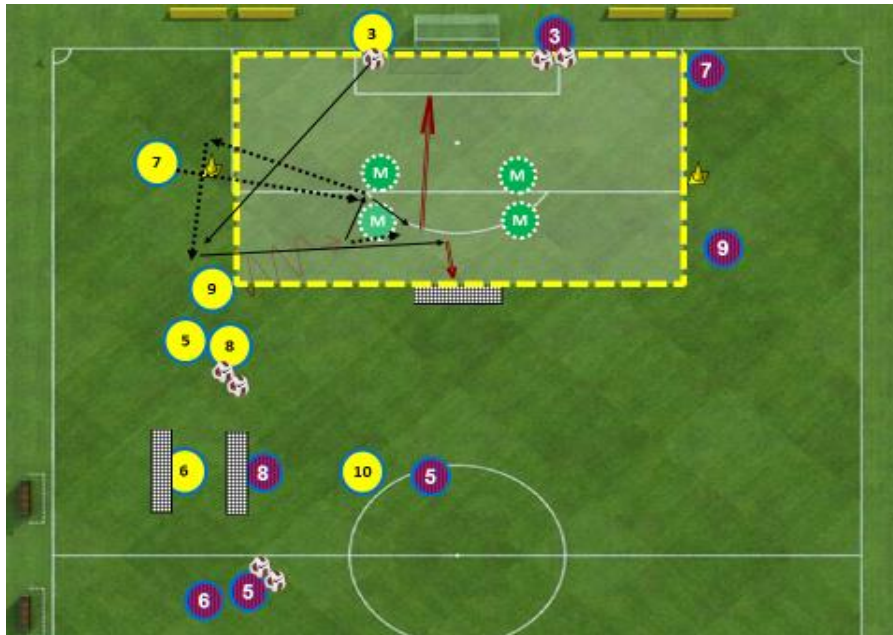


Figura 14. Representación gráfica de la tarea 3.

Explicación de la tarea:

1. Juego de velocidad de reacción para cortar pase y finalizar de cabeza (competitivo). Hacemos dos equipos, colocamos dos porterías con picas, un equipo se coloca a un lado y otro al otro lado. Morado se pone como defensor del remate de jugador número 10 hacia jugador número 6. Si el balón le llega a jugador 6 entre picas es punto. Van saliendo los jugadores de los dos equipos alternos.

2. Finalizaciones, mismos equipos, situación de conducción + pared y disparo frontal (o pase interior) y segunda acción de remate aéreo de centro lateral.

Tarea 4



Figura 15. Representación gráfica de la tarea 4.

Explicación de la tarea:

Calentamiento-activación. Juego con tres equipos: un equipo se coloca en un lateral con fitball otro equipo en frente para recepcionar los fitball y otro equipo con balones en un lado del rectángulo. Los jugadores del equipo con balón tendrán que pasar al otro lado sin que les golpee ningún fitball, cada jugador que pase sin que le toque el fitball sumará un punto.

Tecnificación en grupos de tres. Cada trío tendrá un balón y un fitball. 1. Me coloco detrás del jugador que mantiene el fitball (este último de espaldas al balón) y tengo que anticiparme a balón y devolver de cara. 2. Recibo pase, me clavo y mantengo balón en los pies con la presión del fitball por detrás. 3. Balón arriba y remato de cabeza, previo pequeño choque en el fitball. 4. Balón arriba y devuelvo de cabeza, en el aire recibo choque de fitball. 5. Pase media altura, jugador con fitball de cara al balón y jugador sin fitball de espaldas, jugador lejano da pase a fitball, que rebota en el fitball este la tiene que controlar y dar pase de nuevo al jugador alejado.

Tarea 5

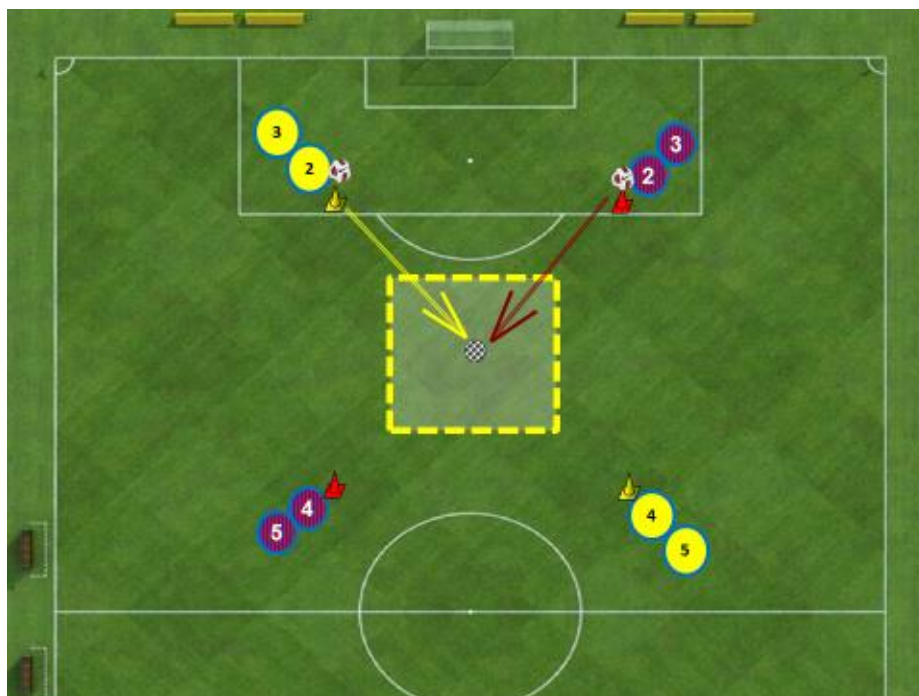


Figura 16. Representación gráfica de la tarea 5.

Explicación de la tarea:

Activación socio-afectiva con dos equipos. Marcamos un cuadrado, el objetivo de un equipo es sacar el balón de fitball que está dentro del cuadrado con un saque de banda desde el cono donde se encuentra su equipo, el objetivo del otro es mantenerlo dentro del cuadrado también con un saque de banda. Variante 1: balón arriba cabeza y sin que bote le doy con el pie para intentar golpear el balón que está en el centro. Variante 2: se puede lanzar de los dos conos del equipo con la mano y el equipo que último le dé al balón es que se lleva el punto.

Tarea 6

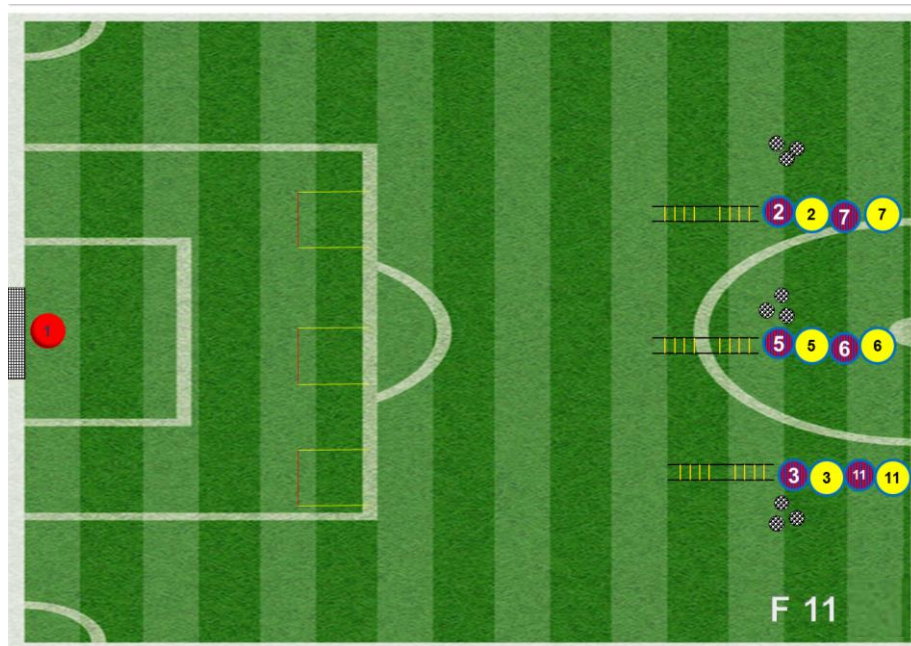


Figura 17. Representación gráfica de la tarea 6.

Explicación de la tarea:

1. Activación y movilidad con escaleras.

2. Juego socio-afectivo golf (competición). Hacemos tres equipos, cada equipo dispone de 3 balones. De cada equipo saldrá un jugador hará escalera y golpeará un balón para intentar dejarlo dentro de la zona acotada. Una vez golpea el balón al inicio no puede volver a tocarlo. Si el balón se queda fuera deberá de ir a cogerlo rápidamente. Gana el equipo que deje los 3 balones dentro de la zona (Ring de golf).

Tarea 7

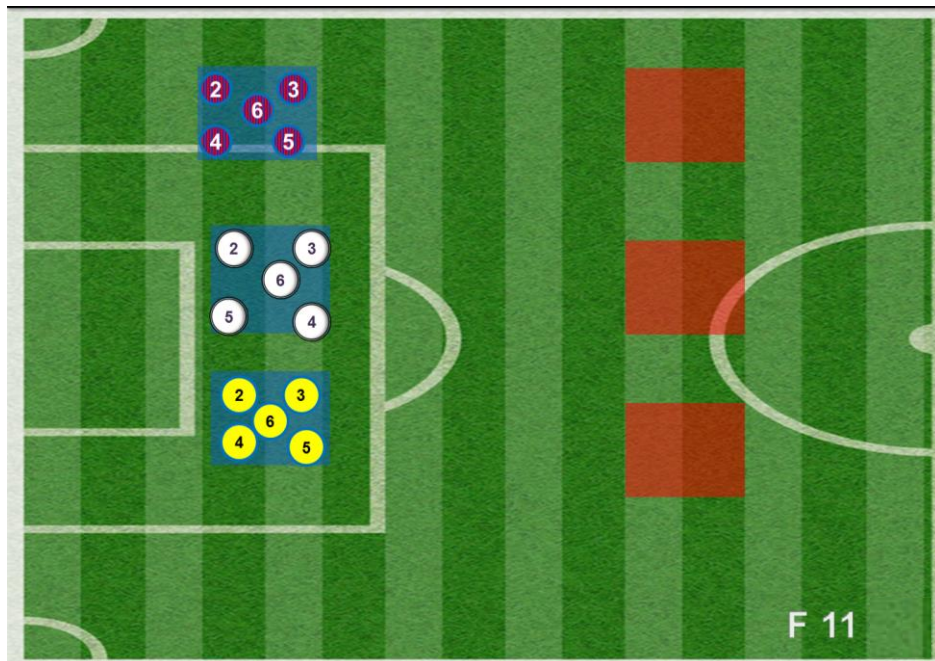


Figura 18. Representación gráfica de la tarea 7.

Explicación de la tarea:

Activación + juego. Rondo 4 + 1. Tres equipos, desplazamiento de la zona azul a zona roja sin que caiga el balón al suelo. El objetivo es regresar a la zona azul después de ir a la zona roja. Si el balón se cae al suelo, se empieza de nuevo. Gana el equipo que llegue antes a la zona azul.

Tarea 8

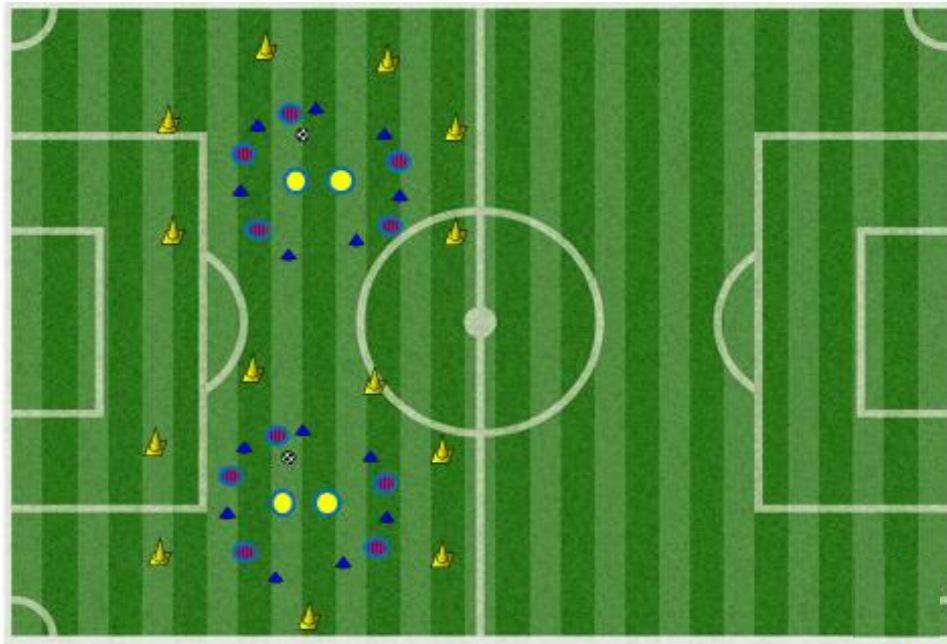


Figura 19. Representación gráfica de la tarea 8.

Explicación de la tarea:

Rondos cognitivos de 5x2 con variantes. 1. Decir el nombre de quién paso. 2. Doy pase, voy al cono más cercano que tengo más cerca detrás y vuelvo al sitio. 3. No se puede dar el pase al jugador que te da el balón. 4. Doy pase y tengo que moverme al espacio que este libre entre los dos conos. 5. No puedo jugar con el que está a mi derecha, no puedo jugar con el que está a mi izquierda. 6. Siempre que doy pase me tengo que saltar uno. 7. Intercambiar posición con quién juego.

Variantes para los jugadores que están “pagando”, sale el que lleva más tiempo; sale el que roba; entra a “pagar” el que pierde y el que le dio el pase antes; entra a “pagar” el que pierde y el de su derecha.

2.4.5.4 Procedimiento de la intervención con el entrenador.

La búsqueda de la mejora de la cohesión del equipo por parte del entrenador se fomentó a través de reuniones formativas, encaminadas a desarrollar diferentes estrategias y establecer técnicas para desarrollar la identidad del grupo (liderazgo, comunicación, roles, objetivos, agrupación, etc.). Se realizaron tres formaciones (asesoramiento al entrenador), en tres días diferentes con 60 minutos de duración cada una antes de empezar a intervenir con los jugadores.

En ellas se suministró una serie de pautas al entrenador para aplicar durante el transcurso de las sesiones mediante las cuales, la comunicación, las tareas y las acciones del entrenador fomentasen la cohesión de equipo. Estas se extrajeron a partir de autores como Weinberg y Gould, 1996, 2010, o Ames, 1990,1992. A continuación se indican las más relevantes.

- Crear un clima de maestría basándose en los procesos de aprendizaje de los jugadores y haciendo uso de las áreas del TARGET (Ames, 1992) con sus seis estructuras: tareas (tasks), autoridad (authority), reconocimiento (recognition), la agrupación (grouping), la evaluación (evaluation) y el tiempo (time). Haciendo hincapié en el uso de tareas desafiantes, originales y significativas, poniendo énfasis en la autonomía del jugador y creando oportunidades para que los deportistas elijan. Guiando a los jugadores a cooperar en el desarrollo e implementación de reglas, propiciando feedback positivo basado en el esfuerzo y conquistas personales, retando a los deportistas a emplear criterios autorreferenciales para valorar el éxito conduciéndolos a una mayor responsabilidad en el aprendizaje. Buscando fomentar el reconocimiento de la mejora individual y el aprendizaje con grupos de trabajos reducidos y heterogéneos, aplicando una evaluación basada en la mejora y un ritmo de aprendizaje flexible.
- Formular objetivos comunes para todos los miembros del equipo. Fomentando la cooperación y la participación en cada una de las tareas propuestas, dando responsabilidad a cada uno de los jugadores para conseguir esos objetivos comunes.
- Mostrar orgulloso de los logros de tarea.

- Intensificar los juegos que alienten la cooperación del equipo.
- Resaltar las áreas de éxito incluso cuando se pierde un partido.
- Respetar las normas comunes.
- Asegurarse de que cada jugador aprende su rol y se sienta importante dentro del equipo.
- Afrontar los conflictos y aprender de ellos para permitir el crecimiento del grupo y la formación de un equipo fuerte y unido.
- Comunicarse de forma fluida y sincera.
- Permitir y fomentar la exposición de los diferentes puntos de vista de forma asertiva para enriquecer el trabajo del grupo.
- Conocer algún dato personal e íntimo de cada uno de los miembros del equipo (p. ej., fechas de nacimiento) para que los jugadores se sientan con un trato personalizado.
- Identificación de los líderes efectivos del grupo e implicarlos en el buen funcionamiento del equipo.
- Propiciar cambios de pareja y de grupo en la organización de las tareas permitiendo aumentar las relaciones entre los jugadores.
- Premiar verbalmente a los jugadores por su esfuerzo y buena contribución al equipo y no solo por actos individuales.
- Promover encuentros fuera de los entrenamientos para potenciar el conocimiento personal entre los miembros del equipo y compartan sus aficiones, organizando actividades que no estén relacionadas directamente con la práctica deportiva.

Además, también se dieron una serie de pautas al entrenador, indicándole que los jugadores también pueden potenciarla (Weinberg y Gould, 1996).

- Integrando a las nuevas incorporaciones, conociendo y aceptando las diferencias individuales.
- Proporcionando refuerzos positivos entre compañeros. Aceptando los aciertos y los fallos de cada uno.
- Manteniendo una buena comunicación entre los jugadores.
- Resolviendo los conflictos entre los compañeros de forma inmediata y sincera.

- Esforzándose en el entrenamiento y en la competición al máximo. Los jugadores perciben así el compromiso con las metas del equipo.

Tabla 16. Estructura del programa de intervención con el entrenador.

Sesión	Título	Contenido	Duración
1	Lidero y lideran a mi equipo	Importancia del rol del entrenador y los jugadores dentro del vestuario. Herramientas que fomentan la cohesión.	60 min
2	El concepto de equipo	Estimular la identidad del conjunto, objetivos comunes y cooperación del equipo.	60 min
3	Mi comunicación es importante	Habilidades efectivas de comunicación no verbal y verbal para el aumento de la cohesión de equipo.	60 min

2.4.6 Análisis de los datos

Los análisis estadísticos para valorar el porcentaje de eficacia de la intervención se realizaron con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Chicago, Illinois, United States), versión 24.0.

2.5 RESULTADOS

2.5.1 Análisis de normalidad.

Se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para ver la normalidad de la muestra (n=90), el resultado fue de ($p < .05$) por lo que se utilizó estadística no paramétrica.

Tabla 17. Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov.

Variables	Estadístico	Sig.
Integración grupal hacia la tarea	,154	< ,001
Integración grupal hacia lo social	,109	,010
Atracción individual hacia el grupo en la tarea	,148	< ,001
Atracción individual hacia el grupo social	,108	,012
Cohesión grupal	,067	,200*

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera. A. Corrección de la significación de Lilliefors

2.5.1.1 Efectos de la intervención sobre la percepción de la cohesión del equipo.

La cohesión del equipo se midió a través de cuatro dimensiones: Integración grupal hacia lo social (GI-S); Integración grupal hacia la tarea (GI-T), Atracción individual hacia el grupo social (ATG-S); Atracción individual hacia el grupo en la tarea (ATG-T). Se midió en 6 ocasiones separadas por un lapso temporal de 4 semanas, menos en enero por el periodo vacacional. Se utilizaron dos medidas pre (1 y 2, en la segunda semana de noviembre y diciembre), tres de tratamiento (3, 4 y 5, a partir de la tercera semana de intervención, los días 15 de febrero, marzo y abril) y una medida post después de acabar la intervención (6 de junio). La intervención comenzó en la semana 14, es decir en la Toma 3, ya se llevaban dos semanas interviniendo. Los descriptivos indicaron una mejoría en las cuatro variables a partir de la tercera medida, (ver tabla 19 y figura 20).

En la Tabla 18 podemos observar un resumen de la estadística descriptiva. A través del análisis de los valores medios, considerando 4,5 como el punto medio de la escala de respuesta, verificamos que en todos los momentos los valores obtenidos representan una percepción favorable a la cohesión del grupo. Además, verificamos que existe una evolución constante en casi todas las dimensiones de la cohesión de

equipo durante la intervención y en el post. Mostrando un aumento del pre-test al pos-test de: 19,20 % en integración grupal hacia la tarea; 18,55 % en integración grupal hacia lo social; 4,88 % en atracción individual hacia el grupo en la tarea; 17 % en atracción individual hacia el grupo social; y 13,40 % Cohesión Global. Además se puede observar como la percepción de la cohesión en los jugadores en las dos tomas de la línea base (Pre test) son similares, indicando que parece ser una buena forma de recogida de información para su percepción.

Se realizó un análisis de Friedman para valorar la eficacia de la intervención en cada una de las variables. La prueba fue significativa para la dimensión global y para todas las dimensiones: *integración grupo-tarea* (Chi-cuadrado = 63,57; g.l.= 5; $p < ,001$), *integración grupo-social* (Chi-cuadrado = 64,30; g.l.= 5; $p < ,001$), *integración individuo-tarea* (Chi-cuadrado = 22,09; g.l.= 5; $p < ,001$), *integración individuo social* (Chi-cuadrado = 55,38; g.l.= 5; $p < ,001$), *Cohesión Global* (Chi-cuadrado = 68,46; g.l.= 5; $p < ,001$).

Se realizaron pruebas de (muestras relacionadas) de Wilcoxon para comparar las medidas por pares en cada una de las variables de la cohesión medidas.

Para la medida de la integración grupo tarea, la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 3 y 4 ($Z = -2,96$; $p < ,003$), 4 y 5 ($Z = -2,43$; $p < ,015$) y 5 y 6 ($Z = -2,89$; $p < ,004$).

Para la medida de integración grupo-social la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 3 y 4 ($Z = -3,11$; $p < ,002$), 4 y 5 ($Z = -2,46$; $p < ,014$) y 5 y 6 ($Z = -2,24$; $p < ,025$).

Para la medida de integración individuo-tarea la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 2 y 3 ($Z = -1,86$; $p < ,043$) y 5 y 6 ($Z = -1,89$; $p < ,039$).

Para la medida de integración individuo social la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 3 y 4 ($Z = -3,00$; $p < ,003$), 4 y 5 ($Z = -2,71$; $p < ,007$) y 5 y 6 ($Z = -2,25$; $p < ,024$). Para la medida de Cohesión Global, la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 2 y 3 ($Z = -2,71$; $p < ,007$), 3 y 4 ($Z = -3,43$; $p < ,001$), 4 y 5 ($Z = -3,16$; $p < ,002$) y 5 y 6 ($Z = -3,22$; $p < ,001$).

Tabla 18. Media y desviación típica de las dimensiones de la cohesión grupal a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio.

Dimensiones	Medida 1		Medida 2		Medida 3		Medida 4		Medida 5		Medida 6	
	Pre		Pre		Trat.		Trat.		Trat.		Post	
	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt
Integración grupal tarea	6,76	0,71	6,73	0,64	7	0,66	7,58	0,62	7,82	0,50	8,04	0,53
Integración grupal social	6,51	0,71	6,53	0,71	6,57	0,67	7,06	0,67	7,27	0,71	7,37	0,79
Atracción individual tarea	7,71	0,54	7,66	0,58	7,80	0,69	7,84	0,52	7,98	0,64	8,08	0,55
Atracción individual social	6,95	0,71	6,93	0,78	7,10	0,71	7,53	0,65	7,93	0,58	8,13	0,67
Cohesión Global	6,98	0,49	6,97	0,52	7,09	0,53	7,50	0,47	7,75	0,51	7,91	0,53

Tabla 19. Comparación de las medidas por pares en cada una de las medidas realizadas sobre la cohesión teniendo en cuenta cada dimensión.

Dimensiones	Medidas 1-2		Medidas 2-3		Medidas 3-4		Medidas 4-5		Medidas 5-6	
	(Pre Y Pre)		(Pre Y Trat)		(Trat Y Trat)		(Trat Y Trat)		(Trat Y Post)	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
Integración grupal tarea	-,38b	,705	-2,81c	,005	-2,96c	,003	-2,43c	,015	-2,89c	,004
Integración grupal social	-1,00b	,317	-1,00b	,32	-3,11b	,002	-2,46b	,014	-2,24b	,025
Integración individual tarea	-1,41b	,157	-1,86c	,043	-1,51c	,208	-1,38c	,167	-1,89c	,039
Integración individual social	-,577b	,564	,000c	1,000	-3,00d	,003	-2,71d	,007	-2,25d	,024
Cohesión Global	-1,00b	,317	-2,71c	,007	-3,43c	,001	-3,16c	,002	-3,22c	,001

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. b. Basado en los rangos positivos. c. Basado en los rangos negativos. d. Basado en los rangos negativos.

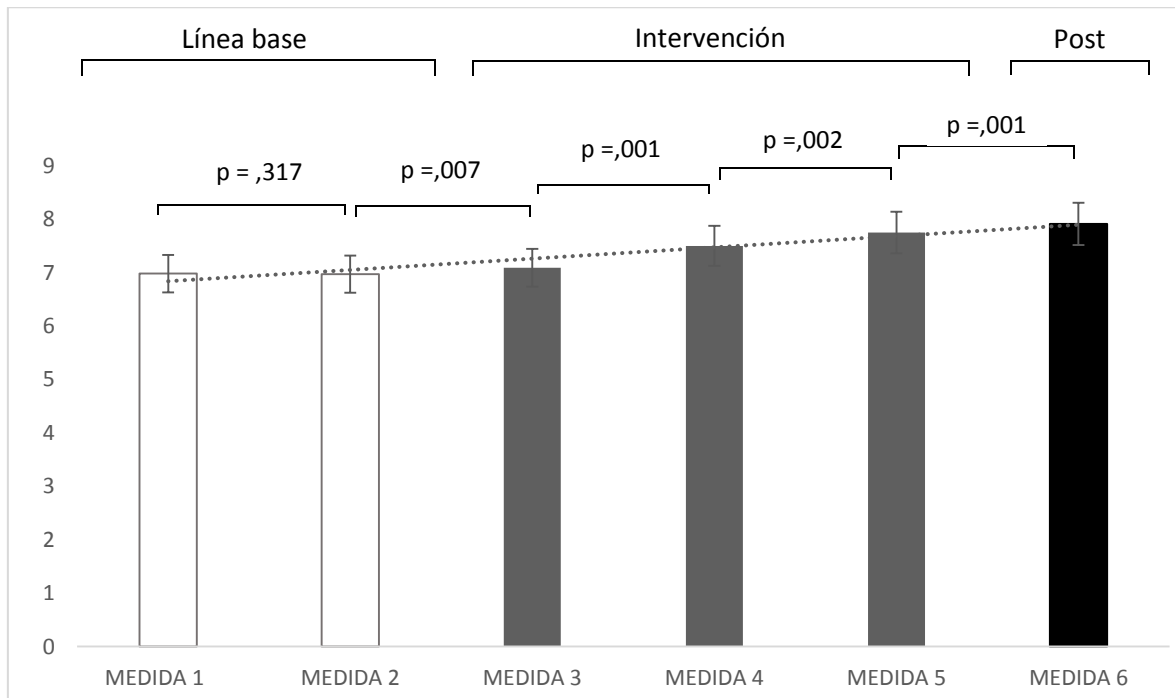


Figura 20. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto a la Cohesión Global de equipo.

2.6 DISCUSIÓN

Antes de comenzar a discutir los resultados obtenidos en nuestra investigación, es necesario mencionar la escasez de estudios en la bibliografía específica de esta área relacionados con la mejora de la percepción de la cohesión de equipo a partir de una metodología de tareas cooperativas y socioafectivas, incidiendo sobre sus dos dimensiones. Pocos son los estudios que abordan esta variable teniendo en cuenta y trabajando tanto la cohesión social como la cohesión de tarea. Muchas son las investigaciones que abordan la cohesión con programas de intervención orientados al aspecto social del grupo (Voight y Callaghan, 2001; Yukelson, 1997), pero pocos son los que han trabajado también la cohesión de tarea, a partir de tareas de aprendizaje cooperativo (Cabeza y Vinués, 2013) y el desarrollo de estrategias de actuación con los entrenadores, interviniendo de forma conjunta.

Es difícil comparar los resultados de nuestro estudio con otras investigaciones debido a que sólo hemos encontrado una intervención que se rija por una metodología similar a la nuestra (Leo et al., 2009). Es por ello que consideramos importante la realización de esta investigación. Intentaremos abordar los resultados y compararlos con estudios que hayan obtenido resultados similares aunque hayan intervenido con diferente metodología con el fin de hacer la discusión más completa.

2.6.1. Hipótesis relativa al objetivo propuesto.

En relación al objetivo de nuestro estudio, en el que planteamos analizar los efectos de un programa de intervención a través de tareas cooperativas, socioafectivas y dinámicas extradeportivas con los jugadores, a la vez que reuniones formativas realizadas con el entrenador, formulamos que la intervención aumentaría la percepción de la cohesión del equipo.

Esta hipótesis se confirma ya que durante el desarrollo del programa de intervención aumentó la percepción de la cohesión de los jugadores. Aumentaron todas sus dimensiones, integración grupo-social, integración individuo social, integración grupo-tarea e integración individuo-tarea y por consiguiente la cohesión global. Hay que señalar que para evaluar los cambios de una forma más específica se ha abordado cada dimensión en particular y por separado. Se pudo observar una

evolución muy clara de la cohesión a partir del momento del inicio de la intervención, produciendo un avance progresivo en línea ascendente hasta la última medida registrada. Los resultados mostraron que los jugadores percibían de forma similar las cuatro dimensiones de cohesión en las dos tomas de la línea base, antes de la intervención, lo que indicó ser una buena herramienta de control. Después de completar la intervención y durante ella, los jugadores percibieron mayores niveles de cohesión. Resultados similares se obtuvieron en el estudio de Cabeza y Vinués (2013), indicando también una mejora de la percepción de cohesión por parte de los jugadores. El estudio que guarda más relación con nuestra investigación y que utilizó una metodología muy similar, es la llevado a cabo por Leo et al. (2009). Estos autores encontraron mejoras significativas en el factor de cohesión social, pero no encontraron diferencias significativas en relación a la cohesión tarea. En nuestra intervención, se encontraron mejoras en ambos aspectos.

Resultados similares fueron comunicados por Voight y Callaghan (2001) y Yukelson (1997) confirmando la idea de que este tipo de programas son útiles no sólo para optimizar el rendimiento sino para mejorar en el ámbito social del grupo. Voight y Callaghan (2001) confirmaron que su programa de intervención producía mejoras en el trabajo en grupo a nivel individual y a nivel grupal. Estos dos trabajos de intervención se centraron en la mejora de aspectos sociales del grupo, como la falta de cohesión, responsabilidad y comunicación, disminución de conflictos y competitividad, a través de diferentes reuniones, donde se establecían rutinas, modos de actuación o estrategias de afrontamiento planteadas por el investigador y el entrenador a los jugadores para conseguir un rendimiento óptimo por parte del equipo. En este sentido, guarda relación con nuestra intervención, ya que se produjeron reuniones formativas con el entrenador.

Otras intervenciones basadas en el TB han producido un aumento de la cohesión del equipo (Carron y Spink, 1993; Stevens y Bloom, 2003). En cambio, otros estudios no han encontrado mejoras en las percepciones de cohesión (Bloom y Stevens, 2002; Prapavessis, Carron y Spink, 1996). En este sentido Brawley y Paskevich (1997) identificaron varias deficiencias en este tipo de intervenciones que podrían llevar a no obtener cambios significativos. Una de las principales es el uso del entrenador como facilitador de las intervenciones de formación de equipos. Esto tiene

el problema de que el investigador le da al entrenador herramientas y estrategias de actuación pero este puede utilizarlas o no por diversas razones (paciencia, tiempo, compromiso). Es por ello que además de intervenir con el entrenador en este estudio se intervino directamente con los jugadores, ocupando el investigador un papel fundamental en la mejora de la cohesión como un técnico más.

Una segunda deficiencia se relacionó con el diseño de la investigación, destacando que la mayoría de los estudios de formación de equipos no utilizaron un grupo de control. Estos autores señalan que sin la inclusión de un grupo de control es difícil determinar el impacto real de la intervención. En nuestro caso es importante señalar no se utilizó un grupo control, ya que se consideró que cada equipo es diferente, único y actúa de forma diferente ante los diferentes estímulos. Desde nuestro punto de vista, el grupo control debería de estar entrenado por el mismo entrenador, manteniendo las mismas pautas de actuación pero sin incluir la metodología aplicada a la intervención, ya que cada entrenador actúa, piensa y se comunica de una forma muy diferente aunque se trate de una misma escuela deportiva. Cada entrenador puede utilizar una metodología diferente, dándose cambios significativos en el grupo relacionados con la cohesión debidos únicamente a cómo la trabaja. Esto se considera muy difícil de realizar puesto que en estos niveles de competición deportiva y en estas edades es prácticamente imposible llevar a dos equipos de edades similares y mismos niveles competitivos. Además, al empezar a intervenir con el mismo entrenador en el equipo experimental realizando reuniones formativas, ya estaría influyendo indirectamente en el equipo del grupo control, ya que sería muy difícil para el entrenador actuar de diferente forma con cada equipo, no asegurando una fiabilidad en el estudio. Del mismo modo, al tratarse de dos equipos diferentes tampoco serían equivalentes, ya que las dinámicas que se crean dentro del grupo son distintas. Es por ello que se ha optado por realizar un estudio longitudinal, realizando dos medidas en la línea base para controlar la variabilidad aleatoria previa a la intervención. Es difícil de saber si la cohesión aumenta sólo por la intervención pero la valoración muy positiva que hicieron los jugadores y el entrenador de la misma ayuda a interpretar los buenos resultados obtenidos.

Por otro lado, en estudios realizados con dos grupos, uno experimental y otro control, se han encontrado diferencias significativas mayores en los factores de

cohesión social para los jugadores pertenecientes al grupo experimental. Como es el caso de la intervención elaborado por Senécal et al. (2008). Bloom y Stevens (2002) no encontraron un aumento significativo en la cohesión como resultado de su intervención de formación de equipos con un equipo ecuestre. Esto plantea la pregunta de si la intervención de formación de equipos fue beneficiosa o no, ya que no utilizaron un grupo control. El mantener la cohesión de equipo en los mismos niveles también se puede considerar que la intervención ha obtenido éxito, ya que la misma puede servir para que el grupo siga con altos niveles de cohesión.

Otro aspecto que podría influir es la duración de la intervención para obtener cambios significativos. Prapavessis et al. (1996) no encontraron cambios entre los grupos de intervención (formación de equipos), placebo y control en los niveles de cohesión después de administrar su programa de intervención de formación de equipos durante ocho semanas de una temporada de fútbol. Brawley y Paskevich (1997) señalan que las intervenciones de formación de equipos en el deporte generalmente requerirían un mínimo de una temporada. En nuestro caso la investigación desarrollada se realizó a lo largo de siete meses y la intervención duró cuatro.

Pensamos que la cohesión es una variable importante que habría que trabajarla temporada tras temporada. Este proceso seguramente sea largo, y lleno de obstáculos y dificultades, pero que sin duda, si se trabaja adecuadamente puede aportar muy buenos resultados. La responsabilidad de realizar esta tarea recae en el propio vestuario, en el entrenador, el club, etc. Todos deben trabajar para potenciar la cultura de trabajo en equipo, poniendo al servicio del colectivo aquellos recursos que ayuden a competir y dar un tiempo para aplicar los procesos de trabajo programados. La cohesión dará como resultado conjuntos autogestionados, generosos y capaces de entregar el mayor esfuerzo físico y mental de manera incondicional. También, Senécal et al. (2008) aumentaron la percepción de cohesión en jóvenes jugadoras de baloncesto mediante una intervención de trabajo en equipo a lo largo de una temporada a partir de establecimientos de objetivos grupales. Mostrando percepciones de cohesión mayores que el grupo control y corroborando que dicha metodología podía ser una manera de mantener la cohesión dentro del grupo. Así, estos resultados indicaron los atletas que participan en intervenciones de formación

de equipos demuestran una mayor cohesión social y de tarea (Brawley et al., 1993; Stevens y Bloom, 2003).

La intervención que hemos desarrollado demuestra que a la hora de trabajar la cohesión, es fundamental hacerlo desde diferentes ámbitos, desarrollando además de actividades centradas en mejorar los aspectos sociales (reuniones, actividades intra y extra deportivas, comidas, tareas socioafectivas, etc.), los aspectos de tarea (objetivos grupales, buena comunicación, estrategias o pautas que favorezcan al grupo como conjunto, tareas cooperativas, etc.), incluyendo situaciones de decisión y competición durante los entrenamientos (Leo et al., 2009). Las tareas cooperativas contenían ejercicios propios del deporte que pueden contribuir a una mejor interrelación entre los jugadores desde el punto de vista táctico y un espíritu colectivo dentro del terreno de juego. Las actividades socioafectivas pueden fomentar las acciones de socialización y una buena relación y comunicación entre los jugadores. Pensamos que la mejora de la cohesión a través de tareas específicas de fútbol muestra efectos beneficiosos en la mayoría de los casos.

Por último, creemos que uno de los aspectos clave para obtener éxito en esta intervención es que se ha dotado al entrenador de diferentes estrategias metodológicas de trabajo y herramientas prácticas en las reuniones formativas desarrolladas. Dichos aspectos influyen en la mejora de los procesos grupales de los equipos deportivos (Bloom, Stevens y Wickwire, 2008; Carron y Spink, 1993; Newin et al., 2008). Consideramos en cierto modo, que esta intervención es novedosa, ya que se realiza con un solo entrenador y de una forma muy específica, con trato individualizado, intentando que el asesoramiento sea lo más efectivo posible. El líder, en este caso el entrenador, ocupa un papel muy importante en la estructura grupal, ya que puede llegar a determinar la calidad de las relaciones sociales que se producen en el equipo (García-Calvo et al., 2014; Rewey, Dansereau, Dees, Skaggs y Pitre, 1992). Además, varias investigaciones opinan que la forma en la que se dirige al equipo (liderazgo eficaz) es elemental para mejorar el rendimiento deportivo (Bryman, 1992; Riemer, 2007). En este sentido, también se instruyó al entrenador, ya que se fomentó el liderazgo del entrenador como forma de propiciar la cohesión.

2.7 CONCLUSIONES

A partir de los resultados y la discusión expuestos a lo largo de este documento en relación al objetivo y la hipótesis establecida al inicio de este estudio, podemos extraer las siguientes conclusiones.

- Realizar un programa de intervención con tareas cooperativas, socioafectivas y dinámicas intra-extra deportivas con los jugadores, a la vez que reuniones formativas con el entrenador, se considera una buena herramienta para la mejora de la percepción de la cohesión.
- Es razonable pensar que el programa de intervención desarrollado produjo efectos positivos tanto en la cohesión social como de tarea, aumentando las percepciones de las mismas por los jugadores. Consideramos de vital importancia intervenir desde las dos dimensiones, tanto indirecta (entrenador) como directa (jugadores).
- El carácter individualizado de la intervención ha generado muy buenos resultados.
- El entrenador percibió que las reuniones formativas le ayudaron a aumentar la percepción de cohesión de los jugadores y le indicaron la dirección a seguir para conseguirlo, dotándolo de estrategias y herramientas. Consideró el programa de intervención muy útil y las sesiones individuales como excelentes (anexo 2.10.4). El papel del entrenador en el proceso de intervención se considera muy relevante puesto que de su implicación en la intervención dependerá en gran medida el éxito en el aumento de los aspectos deseados.
- Para que se produzcan cambios creemos fundamental que tanto el entrenador como los jugadores perciban la intervención como enriquecedora y positiva. El compromiso por ambas partes es fundamental para el éxito de la misma. De igual manera que se necesita intervenir un largo periodo de tiempo.
- La escala de cohesión de equipo utilizada se considera una buena herramienta para la percepción de la cohesión por parte de los jugadores.
- El programa de intervención fue aplicado a través de un diseño de caso único con una fase de línea de base, tomas durante la intervención y una fase de post intervención. Se verificó que la percepción de la cohesión de equipo no varió en

la línea base. La realización de dos tomas en la primera fase del estudio permitió diferenciar la variabilidad aleatoria del efecto de la intervención en los resultados.

- Por último, indicar que esta intervención ofrece un enfoque novedoso que merece futuros estudios empíricos en el campo de otros deportes para seguir aumentando y clarificando el constructo del desarrollo y aumento de la cohesión a partir de intervenciones.

2.8 LIMITACIONES

A continuación se describen una serie de limitaciones que presenta el estudio.

- El número de participantes que incluye la muestra de este estudio fue pequeño, por lo que no puede ser representativa de la población. A su vez, indicar que los estudios de caso dificultan la inferencia de relaciones causales, debido a que un diseño previo al post no proporciona información sobre los cambios que ocurren espontáneamente a lo largo de la temporada. Sin embargo, como Barker, McCarthy, Jones y Moran (2011) destacaron en su revisión de la investigación de un solo caso en psicología del deporte, el diseño AB sigue siendo una herramienta importante para cuantificar la efectividad de la intervención en la práctica aplicada, en la que la eliminación de la intervención no es apropiada ni factible. Además, para superar estas limitaciones que podrían socavar la validez interna, Smith (1988) propuso que se incluyeran varias medidas y así se ha hecho.
- La no elección de grupo control ha podido influir en los resultados de la investigación. Aunque se han seguido las recomendaciones de Cruz et al. (2011) contrarrestando la ausencia de grupo control incorporando observaciones tanto en la línea base, durante la intervención como en la fase post intervención.
- La eficacia de esta intervención sólo ha sido evaluada con cuestionarios a partir de la percepción de los jugadores. Esto puede ser una limitación ya que trabajamos con autopercepciones subjetivas.
- Otro aspecto que presenta limitaciones es que ha sido imposible controlar las acciones y las actitudes del entrenador, a pesar de las pautas de actuación indicadas y la presencia del investigador durante las sesiones.
- El fútbol ha sido el único deporte estudiado. La especificidad y similitud de las características inherentes a este deporte limita las inferencias para otros deportes y contextos. Además, debido a que el programa ha sido diseñado recientemente, no ha sido posible realizar demasiadas comparaciones con otras investigaciones, siendo necesarias más investigaciones para comprobar su validez y comprobar la eficacia de la intervención.

- Por último, resaltar que la duración del programa de intervención ha podido ser corta, por motivos deportivos y competitivos. Aunque en nuestro caso se han obtenidos muy buenos resultados Brawley y Paskevich (1997) señalaron que las intervenciones de formación de equipos en el deporte generalmente requerirían un mínimo de una temporada para determinar si se producen cambios significativos.

2.9 FUTURAS INVESTIGACIONES

A continuación se indican una serie de aspectos que se podrían tener en cuenta para futuras investigaciones.

- Se podría incluir el uso de sociogramas para evaluar el cambio de la percepción de la cohesión por parte de los jugadores. Además, se cree necesario aportar información cualitativa respecto a los entrenadores y los jugadores, incluyéndose la entrevista a los jugadores y los entrenadores como herramienta para valorar la opinión y los cambios en la cohesión.
- Se propone replicar este estudio aumentando la muestra, realizando la intervención con más de un equipo para poder comparar los resultados, además de aplicar el uso de otros equipos como grupo control. También se podría desarrollar esta intervención con varios entrenadores de ambos géneros, de diferentes deportes, niveles competitivos y edades. Así como realizar un seguimiento para ver si los efectos se mantienen durante la siguiente temporada, aunque es complicado por el constante cambio de los jugadores en los equipos.
- Aumentar el tiempo de la intervención con varios equipos durante dos temporadas permitiría conocer y esclarecer con mayor profundidad la razón de los cambios producidos. Además, para acotar más el carácter específico de la intervención convendría realizar la misma intervención a través de tareas cooperativas y socioafectivas en las sesiones de entrenamiento, no utilizando las reuniones formativas con el entrenador.
- Para asegurar que el entrenador sigue las pautas o estrategias de actuación planteadas por el investigador sería útil proceder a la grabación de las sesiones de los entrenamientos para su posterior análisis y confirmación.
- En futuras intervenciones se podría incluir que las formaciones se llevasen a cabo con todas las personas que forman el cuerpo técnico y los principales agentes del club (directivos, coordinadores, etc.), ya que a pesar de que el primer entrenador es la figura principal, los otros agentes pueden influir en la formación del proceso de cohesión en los equipos.

2.10 ANEXOS

2.10.1 Consentimiento informado.

Yo, _____, accedo a participar libremente, de forma voluntaria y sin ningún tipo de presión externa, en el proyecto de investigación realizado en la Unidad de Investigación del Rendimiento Físico y Deportivo (U.I.R.F.I.D.E) de la Universidad de Valencia. He sido informado de los datos personales serán protegidos en un fichero que estará sometido a, y con garantías de, la ley 15/1999 de 13 de Diciembre.

Entendiendo que los resultados obtenidos pueden contribuir aportaciones y mejoras en el conocimiento científico, firmo el presente en _____, a _____ de _____ de 201__.

2.10.2 Cuestionario socio demográfico.

1 Sexo: Masculino Femenino

2 Edad:

3 Peso:

4 Nivel de estudios:

Sin estudios Educación Primaria Estudiando Educación Secundaria

5 Nota media de tus estudios:

Insuficiente Suficiente Bien Notable Sobresaliente

6 ¿Qué deporte practicas?

7 ¿Desde hace cuánto tiempo?

Un año de dos a 5 más de 5 10 o más

2.10.3 Escala de cohesión en el equipo.

Totalmente en desacuerdo 1	Parcialmente en desacuerdo 2	Estoy algo en desacuerdo 3	Estoy muy poco en desacuerdo 4	Estoy poco de acuerdo 5	Estoy de acuerdo 6	Estoy bastante de acuerdo 7
		Estoy muy de acuerdo 8	Totalmente de acuerdo 9			

1. Me gusta participar en actividades extra deportivas con los demás jugadores del equipo (cenas, excursiones...)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Estoy contento con mi aportación al juego del equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Tengo buenos amigos en este equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. En este equipo puedo rendir al máximo de mis posibilidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Los compañeros del equipo son uno de los grupos sociales más importantes a los que pertenezco	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Me gusta el estilo de juego que tiene este equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. A los miembros del equipo les gusta salir de fiesta juntos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Los miembros del equipo unen sus esfuerzos para conseguir los objetivos durante los entrenamientos y los partidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. A los jugadores de este equipo les gustaría juntarse algunas veces cuando finalice la temporada	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Todos los jugadores asumen la responsabilidad ante un mal resultado del equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. A los miembros de nuestro equipo les gustaría juntarse en otras situaciones que no fueran los entrenamientos y los partidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Si existe algún problema durante los entrenamientos todos los jugadores se unen para poder superarlo	1	2	3	4	5	6	7	8	9

2.10.4 Cuestionario valoración de la intervención por el entrenador.

<i>Con respecto a la intervención recibida...</i>	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
1. ¿La información que se te ha aportado era comprensible?	1	2	3	4	5	6	7
2. ¿Crees que la información aportada era excesiva?	1	2	3	4	5	6	7
3. ¿Crees que la información aportada estaba bien estructurada?	1	2	3	4	5	6	7
4. ¿Crees que las reuniones formativas realizadas te han aportado información valiosa?	1	2	3	4	5	6	7
5. ¿Crees que gracias a la intervención podrías mejorar tu perfil como entrenador con respecto al desarrollo de la cohesión en tu equipo?	1	2	3	4	5	6	7
6. Gracias a esta intervención tengo más herramientas para poder crear una buena cohesión de equipo.	1	2	3	4	5	6	7
7. La intervención me ha servido para crear una mejor cohesión de equipo.	1	2	3	4	5	6	7
8. Si tuvieses que valorar la intervención del 1 al 10 qué nota le pondrías...	9						

2.10.5 Valoración general de la intervención por parte de los jugadores.

<i>Con respecto a esta temporada realizada pienso que...</i>	No estoy de acuerdo		Estoy de acuerdo			Estoy muy de acuerdo	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Las tareas en los calentamientos que he realizado durante la temporada han fomentado buenas relaciones entre los jugadores del equipo.	1	2	3	4	5	6	7
2. Las tareas que he realizado en los entrenamientos han mejorado la unión entre los jugadores para conseguir objetivos comunes.	1	2	3	4	5	6	7
3. Las tareas que he realizado durante los calentamientos y tareas durante la temporada nos han hecho trabajar mejor como equipo.	1	2	3	4	5	6	7
4. Las dinámicas que he realizado durante los calentamientos y tareas durante la temporada han servido para unir más al equipo.	1	2	3	4	5	6	7
5. Las dinámicas que he realizado durante la temporada ha hecho que el grupo esté más unido (Comidas o cenas, ir a la bolera, cántico del equipo al ganar partido, fútbol burbuja, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
6-Valoración general de intervención realizada sobre la cohesión del equipo.	1	2	3	4	5	6	7

ESTUDIO III

3. Análisis de los efectos del vídeo-feedback sobre el rendimiento deportivo.

3.1 INTRODUCCIÓN

En los deportes colectivos de carácter abierto se hace necesario tomar decisiones complejas constantemente debido a las innumerables situaciones de juego que pueden surgir y las diferentes secuencias de acciones con las que los deportistas pueden intentar afrontarlas (Ruiz, 1994). Por el contrario, en los deportes de carácter cerrado como el atletismo, la natación o el ciclismo, variables como la ejecución de las habilidades técnicas son las que cobran especial relevancia para la consecución del rendimiento. A diferencia de los deportes con carácter abierto, éstos se caracterizan por situar al deportista en entornos estables, donde la velocidad, la eficacia y la precisión de la ejecución serán determinantes en el rendimiento deportivo (Thomas, 1994).

Concretamente en el fútbol, los jugadores se encuentran inmersos en un ambiente inestable en el que además del componente técnico de la ejecución motriz, se requiere por parte del jugador el empleo de conductas tácticas, que permitan una actuación eficaz en cada situación del juego (Thomas y Thomas, 1994). Las destrezas cognitivas adquieren tanta importancia como la propia ejecución técnica, siendo necesaria la inteligencia práctica, derivada de procesos cognitivos como memorizar situaciones de juego, estructurar la información perceptiva y realizar una toma de decisiones eficaz (Craig, 2011; Escolano, Herrero y Echeverría, 2014; Greháigne, Godbout y Bouthier, 2001; Papanikolaou, 2000). La percepción de lo que ocurre y el buen uso de las fuentes informacionales son aspectos fundamentales en el rendimiento individual y colectivo del equipo (Harris y Jenkin; 1998, Williams, 2002). El rendimiento en las estrategias perceptivas se puede entrenar, si dirigimos la atención de los jugadores a los aspectos más importantes (Fradua 1997; Williams, Davids, Burwitz y Williams 1994).

La necesidad de aportar retroalimentación en el deporte ha llevado a que los entrenadores hayan ido mejorando sus técnicas de feedback, pero en su gran mayoría de manera subjetiva, existiendo una multitud de datos que se pierden al ojo humano y/o que la memoria no es capaz de retener. Este hecho hace fundamental el uso de la grabación de vídeo, la creación de unos códigos y el uso de ciertas herramientas para obtener unos datos fiables y con ellos dar un feedback objetivo. El análisis

observacional aporta instrumentos que permiten una evaluación más rigurosa de la conducta del deportista y añade calidad a la metodología del trabajo técnico-táctico. El análisis del rendimiento deportivo se basa en la explicación de distintos indicadores de rendimiento, lo que posibilita realizar evaluaciones tácticas y técnicas en el deporte (Hughes, 2004). Es aquí donde se hace importante la figura del analista deportivo o scout, ya que es el especialista deportivo que desarrolla una función especial de seguimiento a los jugadores del propio equipo y de los rivales, ya sea de forma individual o colectiva, en acciones de entrenamiento o partido. Suelen ser técnicos de fútbol y analizan todos los aspectos del juego. Detectan patrones e identifican las características de tanto los rivales como del propio equipo. Deben formar parte del cuerpo técnico, ya que pueden aportar muchísimos recursos a la metodología del entrenamiento. Permiten conocer información sobre el rendimiento del equipo o de los jugadores y brindan la oportunidad de visualizar los partidos de forma rápida.

Cada vez hay menos equipos en los que no se estudie de una forma detallada tanto los patrones de actuación técnico-tácticos del rival como los factores y variables que determinan el rendimiento del equipo propio, tanto en los partidos como en los entrenamientos (Vales 2012). La constante evolución en este ámbito práctico ha producido un aumento de las tecnologías que intentan facilitar el proceso de grabación y análisis, así como del análisis del vídeo y el registro notacional en vivo (Madrid, 2014). Muestra de ello es la implementación de la herramienta ADESTRapp en esta investigación para ayudar a realizar la grabación de vídeo y la reflexión con los jugadores en tiempo real en los entrenamientos sobre sus conductas. Es un sistema de vídeo-análisis enfocado a un dar un feedback instantáneo en vivo y con la posibilidad de tener un retardo configurable. En el mundo del análisis, existen herramientas a posteriori o en el descanso pero no in situ como es el caso de este instrumento.

Dada la importancia del conocimiento táctico en los procesos cognitivos y su relación con el rendimiento deportivo, se sugiere la necesidad de desarrollar programas de intervención orientados a desarrollar las variables cognitivas en situaciones reales de juego (Lorains, Bal y MacMahon, 2013). En los programas de intervención para la mejora del rendimiento es importante saber los errores y aciertos en las acciones llevadas a cabo por el jugador para proporcionar el oportuno feedback (positivo, negativo y/o correctivo), siendo el vídeo un instrumento que facilita la

selección de acciones sobre las que aportar el feedback (Jiménez, Gómez, Borrás y Lorenzo, 2007; Sáenz-López, Jiménez, Jiménez e Ibáñez, 2007; Sáenz-López, Ibáñez, Giménez, Sierra y Sánchez, 2005). Vickers (2007) desarrolló un Modelo de Entrenamiento Decisional que planteaba el uso de diferentes herramientas entre las que destacamos el vídeo-feedback. Mediante esta técnica el deportista puede observar su comportamiento táctico, identificar las fortalezas y debilidades del equipo adversario y mejorar el reconocimiento de los factores contextuales (Groom, Cushion y Nelson, 2011). A su vez, permite la aplicación de programas de supervisión reflexiva que lleven a mejorar la capacidad de toma de decisiones y el rendimiento deportivo (Del Villar e Iglesias, 2004; Del Villar, Iglesias, Moreno, Cervelló y Ramos, 2003; Iglesias, Cárdenas y Alarcón, 2007; Iglesias, Sanz, García, Cervelló y Del Villar, 2005; Ortega, Giménez y Olmedilla, 2008) o bien, añadir el uso de técnicas psicológicas específicas como el establecimiento de objetivos (Ortín y Olmedilla, 2001). La utilización del vídeo servirá para estimular la reflexión del jugador, mostrándole las conductas que se van a reforzar positivamente y negativamente cada semana. Permitiendo al entrenador establecer estrategias adecuadas de entrenamiento que permitirán su optimización para el rendimiento del equipo en los partidos (García-Mas, 2002).

La combinación de las estrategias de vídeo-feedback, supervisión reflexiva y establecimiento de objetivos no se ha realizado antes en el fútbol, como así lo sugiere la revisión de De Carvalho, Gamba y De Souza (2018). Sin embargo se han realizado dos estudios con jugadoras de Voleibol (Gil-Arias, García-González, Del Villar, Moreno y Moreno, 2015; Gil-Arias, Moreno, García-Mas, Moreno, García-González y Del Villar, 2016) que han aplicado una intervención con vídeo-feedback y supervisión reflexiva en tiempo real de juego. Por tanto, el propósito de nuestro estudio fue realizar y evaluar una intervención para la mejora del rendimiento deportivo en fútbol, a partir del uso de estas tres técnicas. Se analizaron los efectos sobre el rendimiento de una intervención con vídeo-feedback post-partido y otra con vídeo-feedback post-partido e inmediato en entrenamientos. La evaluación de la eficacia del rendimiento se registró a partir de la toma de las decisiones de los jugadores.

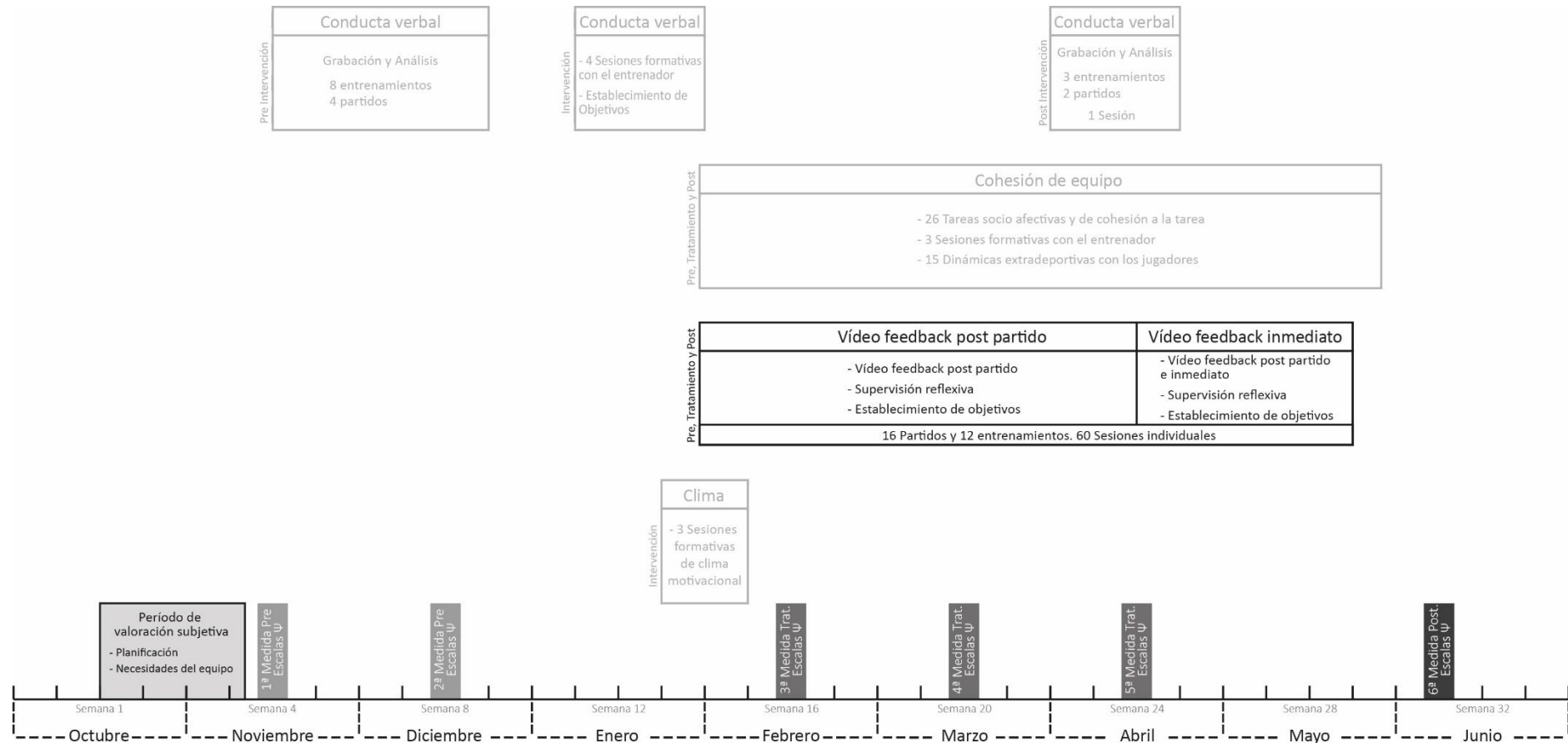


Figura 21. Intervención sobre los efectos del vídeo-feedback en el rendimiento deportivo.

3.2 MARCO TEÓRICO

3.2.1 Rendimiento técnico-táctico en el deporte.

En la actualidad numerosos investigadores trabajan con el objetivo de desarrollar y aplicar programas efectivos para la enseñanza deportiva y la mejora del rendimiento (Del Villar e Iglesias, 2003; Lorenzo, Pujals, Navarro y Lorenzo, 2012; Sánchez-Sánchez, Yagüe y Molinero, 2013). El rendimiento deportivo se puede definir como la capacidad que tiene un deportista de usar sus recursos en unas condiciones determinadas con la finalidad de conseguir su máxima optimización (Billat, 2002). En el contexto del fútbol, el rendimiento es multidimensional, dependiendo de cuatro dimensiones: física, técnica, táctica y psicológica (Garganta, 1997).

Es necesario analizar el rendimiento deportivo de manera sistemática y racional (Franks y Goodman, 1986), generando recursos para que los entrenadores posean y puedan dar datos objetivos a sus jugadores (Nevill, Atkinson y Hughes, 2008). El análisis de rendimiento permite aportar una ayuda para la mejora del rendimiento en todos los niveles, tanto físico, técnico, táctico y psicológico. Permite crear registros válidos y fiables del rendimiento mediante observaciones sistemáticas que pueden ser utilizados con el fin de facilitar la mejora del rendimiento. La grabación de vídeo proporciona un recurso relativamente permanente y flexible para el análisis (Dowrick 1991). El análisis notacional a partir del vídeo permite identificar y cuantificar de manera consistente y fiable lo que se quiere analizar. Posibilita dar una retroalimentación tanto al entrenador como al deportista, permitiendo centrarse en el proceso de mejora del rendimiento con datos fiables (Hughes y Franks, 2008).

Para realizar un análisis exhaustivo es necesario establecer unos indicadores de rendimiento. Vales, Blanco, Areces y Arce (2015), los definen como la selección de conductas que determinan algún aspecto del rendimiento y ayudan a su valoración. Se pueden agrupar en bloques según la selección de los factores que están implicados. En este sentido, Cuadrado (2002) hace una extensa revisión de indicadores que propone agrupar en tres grandes grupos. En primer lugar, estarían los factores físicos o fisiológicos, relacionados con la actividad física desarrollada en competición (distancias, velocidades, frecuencia cardiaca...). En segundo lugar, estarían los factores

psicológicos y contextuales, orientados sobre el ambiente y el contexto en el que vive el jugador de fútbol, influido por los estados emocionales y la personalidad. En tercer lugar, los que hacen referencia a los aspectos específicos del fútbol, los factores técnico-tácticos y estratégicos. En este último bloque se situaría nuestra investigación, en la cual se ha trabajado con indicadores técnicos-tácticos de rendimiento individual y no de equipo.

No todos los equipos tienen el mismo modelo de juego, por lo que dependiendo de lo que pretendan dominar, su filosofía de juego o el sistema de juego que quieran utilizar los indicadores de rendimiento serán unos u otros, no pudiendo utilizarse los mismos en dos equipos que tienen diferentes objetivos de juego (Lago y Martín, 2005). Además, cada entrenador tiene la capacidad de crear sus propios indicadores de rendimiento en función de lo que pretenda buscar en un momento determinado con un jugador en concreto o con el equipo. En nuestro caso, cada indicador de rendimiento se convirtió en una conducta objetivo específica a mejorar, ya que el desarrollo de esta intervención vino dada por las necesidades individuales de los jugadores, reconocidas o generadas por el entrenador y relacionadas con la toma de las decisiones realizadas por los jugadores en el partido.

El manejo de la dinámica de juego y la comprensión de las competencias específicas del fútbol llevarán a conseguir un jugador experto (Ruiz, García, Palomo, Navia y Miñano, 2014). Al hablar de toma de decisiones, nos referimos al proceso de selección de la respuesta, definida como el proceso a través del cual los jugadores eligen una acción entre varias con el fin de ejecutarla en un momento determinado y en una situación real de juego (Bar-Eli, Plessner y Raab, 2011). Las condiciones cambiantes en los deportes de equipo y el poco tiempo disponible durante el desarrollo de las acciones colectivas, determinan que la toma de decisiones sea de gran dificultad (Greháigne, Godbout y Bouthier, 2001). El estudio de la elección de la respuesta dentro de la psicología cognitiva se basa especialmente en los procesos cognitivos vinculados a la toma de decisiones que un deportista realiza en un contexto de juego determinado, donde se incluye el conocimiento que el jugador tiene sobre su deporte, el cual es almacenado en la memoria a largo plazo (García-González, Araújo, Carvalho y Del Villar, 2011). De una forma más específica, en el fútbol, el componente táctico y el psicológico repercuten en el rendimiento del jugador, además de la

dominancia energético funcional o de carácter técnico que pueden influir en otras modalidades deportivas (Castelo, 1994; Gréhaigne, 2001; Mombaerts, 2000).

Existen varios estudios que estudian la capacidad de los jugadores para tomar decisiones como una de las causas que repercuten en el rendimiento (Araujo, Davids y Hristovski, 2006; Allard y Burnet, 1985; Hambrick, 2003; Iglesias, 2006; Núñez, Bilbao, Raya y Oña, 2004; Raab, 2002; Singer y Janelle, 1999; Williams, Davids y Williams, 1999). En este sentido, el efecto que tienen las variables situacionales, las elecciones de las respuestas, las reglas o criterios de decisión del contexto del juego y los objetivos, son aspectos a considerar (Bard, Fleury y Goulet, 1994).

Se establecen distintos procesos antes de realizar una ejecución que pueden organizarse en tres fases. La primera de preparación de la decisión, que se centra en el análisis de la situación y de la posibilidad de acción; la segunda, el acto de decisión donde se elige el gesto técnico-táctico que se lleva a cabo; y la tercera denominada de ejecución y control de la decisión, que incorpora la adaptación de la acción seleccionada y una valoración de la decisión tomada (Iglesias et al., 2002; Konzag, 1992). Optar y realizar la acción más apropiada en una situación de juego determinada posibilita alcanzar consecuencias positivas y puede significar la consecución de los objetivos marcados (García-González, 2011). Según diferentes autores, las competencias cognitivas-decisionales se pueden entrenar y mejorar (Vickers, Reeves, Chambers y Martell, 2004; Williams y Ward, 2003; Williams, Ward y Chapman, 2003), permitiendo conseguir un mayor desempeño cuando se somete a un sujeto a estímulos que desarrollen aspectos de la cognición. Por ello es fundamental el desarrollo de programas para la mejora de las habilidades decisionales (Vickers 2007). Los deportistas deben participar en varias actividades que ayuden a mejorar su rendimiento decisional desde diferentes metodologías como pueden ser las instrucciones individuales, el aprendizaje con vídeo del entrenamiento o el partido (Baker, Côté y Abernethy, 2003; Deakin y Copley, 2003; McPherson, 2008) o el uso de herramientas como la supervisión reflexiva y el cuestionamiento con preguntas al jugador y el aporte de feedback con vídeo (Iglesias et al., 2005; Raab, 2007; Vickers, 2007; Vickers et al., 2004).

En la literatura se pueden encontrar diferentes intervenciones relacionadas con la toma de decisiones. Ruiz y Graupera (2005) orientaron su análisis en los factores

emocionales y motivacionales del jugador en la toma de decisiones en contextos de entrenamiento y partido. Por su parte Iglesias et al. (2005), proponen un programa de supervisión reflexiva que busca generar una retroalimentación al sujeto tras una acción correcta e incorrecta. Con esta intervención, consiguieron mejorar significativamente el porcentaje de acierto en la toma de decisiones y la ejecución del pase de los jugadores del grupo experimental en el partido. A su vez, Praxedes-Pizarro et al. (2017) basaron su intervención en la realización de juegos cognitivos vinculados a las acciones técnicas de pase y dribling, para producir una mejor respuesta a situaciones de juego. Estas propuestas metodológicas plantean la necesidad de proporcionar experiencias en relación al análisis técnico-táctico de las propias decisiones para un desarrollo del conocimiento técnico-táctico y de las habilidades cognitivas.

En este estudio pretendemos establecer objetivos conductuales de mejora que respondan a las necesidades particulares de los jugadores, identificadas a partir del análisis notacional de la observación de los partidos. A continuación se presentarán las estrategias metodológicas utilizadas para desarrollar nuestra investigación y se expondrán intervenciones realizadas con las mismas.

3.2.2 Estrategias de entrenamiento para la optimización del rendimiento técnico-táctico.

3.2.2.1 Vídeo-feedback.

El proceso de entrenamiento puede ser pensado como un ciclo continuo de rendimiento y práctica de entrenamiento. El papel del entrenador es observar y analizar el desempeño de sus jugadores y proporcionar feedback, lo que debería conducir teóricamente a un rendimiento mejorado. El feedback significa retroalimentación y es definido por Weiner (1950) como la reinserción en un sistema de los resultados de su actuación. Si esta información es capaz de producir cambios en el método general y en el de actuación, se trata de un proceso que se puede denominar aprendizaje. El feedback suplementario se puede considerar como una información aportada por el entrenador u otra persona diferente al deportista, acerca de la acción realizada por éste en la práctica deportiva con el fin de evaluar su desempeño, revelando las fortalezas y debilidades, los aspectos positivos y negativos, con el fin de mejorarla. Algunos autores, la definen como la retroalimentación verbal que da el entrenador después de la ejecución realizada por el deportista (Benitez-Santiago y Miltenberger, 2016; Guadagnoli, Holcomb y Davis, 2002; Licht, 2009; Smith y Ward, 2006).

Un buen entrenador de éxito depende, entre otras cosas, de la exactitud de su observación y lo bien que analiza. Por tanto, es extremadamente importante que la información recogida sea objetiva, imparcial, precisa y lo más completa posible (Hughes y Franks 2008). A su vez, para los jugadores, participar en un deporte implica la intención de mejorar el rendimiento y uno de los aspectos más importantes que afectan al aprendizaje y, posteriormente, el rendimiento, es la retroalimentación. Los entrenadores y jugadores, a menudo recuerdan fácilmente porciones distintivas de una competición como las decisiones controvertidas, actuaciones excepcionales, las acciones siguientes interrupciones del juego, mientras que los eventos no críticos son muy probablemente olvidados. Este hecho, cuando se combina con las emociones y los prejuicios personales del observador, puede causar una percepción distorsionada del juego en general (Hughes y Franks 2008).

La recolección de información objetiva, imparcial y lo más completa posible se puede lograr mediante el uso de análisis de notación basado en vídeo. Éste ha sido utilizado como un instrumento de provisión de feedback en distintos programas de entrenamiento. La visualización de cortes de vídeo del partido, proporciona al deportista recordar las acciones realizadas, para analizarlas de forma conjunta con el entrenador (Iglesias, Cárdenas y Alarcón, 2007; Iglesias et al., 2005). Las sesiones formativas reflexivas con videos pueden suponer un beneficio para el rendimiento deportivo (Carson, 2008), facilitando la elección de las acciones por el jugador. A su vez, el vídeo tiene un papel muy importante dentro del proceso de coaching (para una revisión más en profundidad ver O'Donoghue (2006). Pérez (2007) plantea que el vídeo tiene un gran impacto en la formación, dentro del entrenamiento deportivo en cualquier nivel, ayudando al jugador a tener una mayor autonomía y un mejor análisis de sí mismo y de su aprendizaje. Su utilización se considera un buen medio para la formación crítica y reflexiva, como se ha visto reflejado en diversas investigaciones (para una revisión mayor, Moreno y Del Villar, 2004). En los resultados del estudio de Baker et al. (2003a), los jugadores en las modalidades de Baloncesto, Netball y Hockey aumentaron su nivel de pericia experto cuando acumularon una cantidad significativa de horas de entrenamiento en vídeo.

Entre los modelos de enseñanza que buscan la mejora del rendimiento en la toma de decisiones, encontramos aquellos que se fundamentan en el uso del vídeo-feedback como elemento de entrenamiento decisional, utilizado en muchas ocasiones para el auto-análisis del rendimiento del deportista (Baker, Côtè y Abernethy, 2003; Vickers, 2007). El vídeo-feedback se podría definir como la utilización del vídeo como herramienta para el aprendizaje. Se ha utilizado en numerosos ámbitos (ver Ives, Straub y Shelley, 2002 para una revisión más amplia), siendo un instrumento útil para desarrollar la experiencia cognitiva, las habilidades de toma de decisiones y el desempeño (Hodges, Chua y Franks, 2003; Raab, Masters y Maxwell, 2005; Vickers, 2003; Vickers, Reeves, Chambers y Martell, 2004). Mostrar vídeos a los deportistas sobre sí mismos tiene resultados limitados, porque los eventos grabados ocurren demasiado rápido y hay mucha información disponible (Vickers, 2007), por lo que se plantea la necesidad de que sea presentado e interpretado con la ayuda de una persona que posee conocimiento y que este supervisor o experto dirija la atención

hacia señales concretas para lograr una mayor efectividad durante la retroalimentación de vídeo. Es aquí cuando los resultados son significativamente positivos (Vickers, Livingston, Umeris y Holden, 1999; Vickers, 2007). En la misma línea, existe cierta dificultad a la hora de encontrar intervenciones realizadas con vídeo solamente, ya que el mero hecho de enseñar el vídeo al jugador sin ningún feedback no genera ningún aporte, ya que se pierde entre tanta información visual. Por ello, la mayoría de estudios combinan la utilización del vídeo con otra metodología como la supervisión reflexiva o el cuestionamiento, siendo el vídeo una herramienta para dar soporte y mostrar al jugador sus acciones. Por ejemplo, cuando un entrenador dirige la atención del deportista hacia signos específicos a través de preguntas, está trabajando a través del cuestionamiento (Vickers, 2007; Vickers, Livingston, Umeris y Holden, 1999). Hay poca de investigación en el uso combinado de ambas herramientas de decisión (es decir, retroalimentación de vídeo y preguntas o retroalimentación de vídeo y supervisión reflexiva). Esta combinación de herramientas podría definirse como una estrategia de aprendizaje explícito. En nuestra investigación, utilizamos un programa de supervisión reflexiva con preguntas reflexivas, ya que se han obtenido muy buenos resultados en relación a mejora de la capacidad de toma de decisiones y el rendimiento deportivo en diferentes deportes (Del Villar e Iglesias, 2004; Del Villar, Iglesias, Moreno, Cervelló y Ramos, 2003; Iglesias, Cárdenas y Alarcón, 2007; Iglesias et al., 2005; Ortega et al., 2008). A continuación, se expondrá esta técnica y se hablará de las intervenciones realizadas a partir de dicha metodología. La elección de estas dos herramientas de entrenamiento de decisión viene dada porque genera un aumento en el esfuerzo cognitivo y facilita que los deportistas entiendan los requisitos técnico-tácticos de su deporte (Vickers et al., 2004). Estas aplicaciones de programas o protocolos de supervisión reflexiva donde el vídeo-feedback se enfoca a aspectos técnico-tácticos y decisionales, son muy útiles ya que se realizan en entornos reales de aprendizaje del deportista (Farrow y Raab, 2008).

3.2.2.2 Supervisión reflexiva.

Los programas de supervisión reflexiva o “Mentoring through reflection” (Cushion, 2006; Cushion, Armour y Jones, 2003; Jones, Harris y Miles, 2009), empezaron por la idea de ver al deportista como un sujeto reflexivo, que actúa en un entorno cambiante e incierto y precisa analizar las decisiones realizadas para mejorar futuras acciones (Iglesias, 2006). Están dirigidos hacia la mejora de la elección de la respuesta más eficaz y se basan en el principio de aprender reflexionando sobre la propia decisión tomada. El experto, a partir de la utilización del vídeo, debe situar al deportista ante la situación de poder analizar las decisiones adoptadas, promoviendo así la capacidad del deportista para analizar de forma reflexiva las acciones de juego (Iglesias, 2006). Este tipo de programas nacen de una corriente educativa que defiende la reflexión como elemento fundamental en los programas de formación, fundamentalmente en profesores y entrenadores deportivos. Schön (1987), al analizar los procesos de mejora de la actuación docentes de instituto y universitarios, encontró que un programa de reflexión en la acción (los profesores, mediante vídeos, se veían impartiendo su clase), constituía una oportunidad de mejora de su desempeño. Durante años se han realizado un gran número de investigaciones para la mejora de la capacidad reflexiva de docentes de Educación Física (Del Villar, 1993; Perron y Downey, 1997; Viciano, 1996, Wendt y Bain, 1989) y de entrenadores deportivos (Bloom, Salmela y Schinke, 1995, Mancini, Clark y Wuest, 1987; Moreno, 2001; Salmela, Draper y Laplante, 1993; Sanz, 2003), así como la optimización o mejora de la conducta verbal del entrenador (More y Franks, 1996; Moreno, 2001; Moreno, Moreno, Iglesias, García y Del Villar, 2007; Sanz, 2003; Smith, Smoll y Curtis, 1979). Cogiendo como base dichas intervenciones surgen los programas de supervisión reflexiva para la formación y el entrenamiento de los deportistas.

Iglesias (2006), en una de sus primeras aplicaciones con deportistas en formación, define las características fundamentales que debe de tener un programa de supervisión reflexiva para la mejora de la capacidad decisional y conductual de los deportistas:

- La supervisión tiene un doble objetivo, conseguir mejorar la capacidad de reflexión y aumentar la competencia conductual del deportista. De tal forma que la mejora

de los mecanismos cognitivos relacionados con la reflexión provoquen una modificación de la conducta y el comportamiento.

- Se pueden desarrollar diversas actividades siempre y cuando las estrategias formativas pretendan facilitar la reflexión (visionado en vídeo, reunión con el experto, diario, etc.)
- La visualización del vídeo permite al deportista observar su propia acción y reflexionar sobre ella. El experto debe de guiar el autoanálisis pero tratando que sea el propio sujeto quien analice su actuación, propiciando la reflexión de los deportistas sobre las causas de los errores o aciertos de las decisiones tomadas, tratando que encuentren respuestas adecuadas al contexto concreto de la situación de juego, en el caso de las decisiones inapropiadas.

La aplicación de este tipo de programas formativos, basados en la reflexión de la propia decisión tomada, no ha sido muy amplia, aunque en sus distintas aplicaciones siempre se han obtenido hallazgos importantes y significativos, estableciendo que este tipo de programas formativos son importantes para la mejora de las habilidades técnico-tácticas de los deportistas, haciéndolos más reflexivos y pensando de una manera autónoma. Gracias a los buenos resultados en estudios anteriores se considera de vital importancia realizar esta intervención en fútbol, deporte en el cual no hemos encontrado estudios con esta metodología.

3.2.2.3 Programas de intervención realizados con vídeo-feedback y supervisión reflexiva en deportistas.

En los niveles de formación, los programas de supervisión reflexiva con vídeo pueden significar un beneficio para la mejora del conocimiento procedimental y la toma de decisiones en el juego (Del Villar e Iglesias, 2003). A continuación, se realizará un repaso histórico de los principales y diferentes programas que se han encontrado en la literatura sobre el vídeo-feedback y la supervisión reflexiva.

Diversas investigaciones han analizado la eficacia del vídeo-feedback como herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza y desarrollo de determinadas habilidades deportivas. Encontramos trabajos en los que se plantea grabar las acciones técnicas para mostrarlas in situ a los deportistas para corregir errores y facilitar el aprendizaje teniendo la ventaja de recoger los aspectos de la ejecución y retenerlos de forma inmediata, apoyando la información subjetiva del entrenador con referencias objetivas (Cooper y Rosthein, 1981; Lyons, 1988; Rikli y Smith, 1980; Rosthein y Arnold, 1976; Simonet, 1986; Van Wieringen, 1989). En los años 70 se empezó a utilizar con el aprendizaje motor. Rothsein y Arnold (1976) realizaron 50 experimentos, obteniendo resultados dispares, ya que en 32 de los casos no hubo resultados significativos.

Por otro lado, uno de los primeros estudios realizados comparando el uso de diferentes formas de dar aprendizaje basado en el vídeo-feedback fue el llevado a cabo por Emmen, Wesseling, Bootsma, Whiting y Van Wieringen (1985), los cuales realizaron una investigación para comprobar los resultados que tenía el vídeo-feedback y el vídeo-modelado sobre el aprendizaje del servicio en tenistas noveles. Los participantes se agruparon en cuatro grupos asignados de forma aleatoria, grupo de entrenamiento con vídeo-feedback; grupo de entrenamiento con vídeo-modelado; grupo de entrenamiento con combinación de vídeo-feedback y vídeo modelado; y grupo control que llevaba a cabo un programa de entrenamiento basado en instrucción tradicional. Los resultados indicaron que no hubo una clara ventaja en la utilización del vídeo-feedback como un método de enseñanza del servicio de tenis en deportistas noveles. El estudio de Padró (1985), sobre la utilidad del vídeo en el aprendizaje del lanzamiento en balonmano aportó resultados positivos y animó a realizar más investigaciones sobre esta temática. En cambio, en el estudio elaborado

por Van Wieringen, Emmen, Bootsma, Hoogesteger y Whiting (1989) obtuvieron resultados diferentes. Examinaron la eficacia que tenía el vídeo-feedback sobre el aprendizaje del servicio en tenis en jugadores de nivel intermedio. Dividieron la muestra en tres grupos de forma aleatoria, grupo de entrenamiento con vídeo-feedback; grupo de entrenamiento con instrucción tradicional; y grupo control. Los resultados reflejaron que el grupo de entrenamiento con vídeo-feedback y el grupo de entrenamiento con instrucción tradicional logró mejoras significativas respecto al grupo control, tanto en las puntuaciones alcanzadas como en la ejecución técnica.

Otros estudios han ido encaminados a valorar qué programas eran más efectivos, los de instrucción verbal o los de vídeo-feedback. La mayoría de los resultados indicaron que los grupos que se sometieron al vídeo-feedback obtuvieron mejoras en las habilidades deportivas significativamente más altas que aquellos que se sometían a un programa de instrucción verbal (Kernodle, Johnson y Arnold, 2001; Guadagnoli, Holcomb y Davis, 2002; Reo y Mercer, 2004; Maryan, Yaghood, Darush y Mojtaba, 2009).

Por otra parte, Guillén, Vicente y Rodríguez (2001), estudiaron la efectividad de distintos tipos de feedback en el aprendizaje del gesto técnico de "golpeo con empeine en lanzamientos de penalti en fútbol sala", así como en la precisión en el lanzamiento. La muestra se dividió en tres grupos, a uno de ellos se les dio feedback a través de vídeo y también verbal por parte del entrenador, a otro grupo sólo feedback a través de vídeo y a un tercer grupo sólo feedback verbal del entrenador. Los resultados mostraron que cualquier feedback que se le proporcionó a los sujetos resultó efectivo para el aprendizaje del gesto técnico. Sin embargo, el feedback que proporcionó mayor efectividad fue el feedback a través de vídeo acompañado de información del entrenador, mientras que para la precisión resultó más eficaz el feedback informativo del entrenador.

Iglesias, Fuentes, Moreno y Del Villar (2003) analizaron los efectos de un programa de entrenamiento con jugadores infantiles de baloncesto sobre la toma de decisiones en el pase. El programa consistió en el visionado y análisis de la toma de decisiones en las acciones de pase en una reunión individual post partido que mantenían el experto y cada uno de los jugadores, estableciéndose dos grupos (grupo experimental y grupo control). El análisis mostró un aumento significativo de las

variables relativas al porcentaje de aciertos de la toma de decisiones en el pase en el grupo experimental.

Rodríguez et al. (2006) aplicaron un programa cuasi experimental test–retest con 18 estudiantes universitarios, para aprender el saque en voleibol con vídeo-feedback. Dividieron la muestra en grupo experimental y grupo control. Tras 10 sesiones se verificó que el vídeo-feedback influyó en la mejora del aprendizaje de la técnica y en la precisión del saque. Cuttona y Landina (2007), desarrollaron un programa para el aprendizaje de la derecha en tenistas de dos años de práctica, dividiéndolos en tres grupos de forma aleatoria. Grupo experimental (dos veces por semana, 30 minutos de práctica y 10 minutos de vídeo-feedback), grupo tradicional (40 minutos, dos veces por semana) y un tercer grupo control que no recibió formación. Los resultados indicaron diferencias significativas en el grupo experimental y el grupo tradicional, sin encontrar diferencias entre los dos grupos. En el grupo control no se produjeron diferencias significativas. Dichos autores resaltaron que el uso del vídeo, en su caso, no llevó a una mejora del rendimiento superior a la práctica tradicional.

En gimnasia, Boyer, Miltenberger, Batsche y Fogel (2009) realizaron una investigación que combinaba el uso del vídeo-feedback y vídeo-modelado sobre el desarrollo de tres habilidades gimnásticas complejas con gimnastas de nivel intermedio. Después de ejecutar la acción, acudían inmediatamente a observar su ejecución para posteriormente visualizar la ejecución de un experto en gimnasia. Tras la aplicación del programa, los resultados indicaron que la combinación de ambas técnicas mejoró más rápidamente la ejecución de la habilidad que la simple práctica regular.

Por su parte, Benitez-Santiago (2011) realizó una investigación con cinco capoeiristas, tratando de comprobar la eficacia que el vídeo-feedback tenía en la mejora de habilidades del arte marcial. Consistía en la visualización de su ejecución, en cámara lenta o empleando pausas y mientras que al mismo tiempo recibían feedback positivo, negativo o correctivo de un instructor. Tras la intervención, la ejecución de la habilidad mejoró por encima de los niveles de la línea base.

En la investigación de Emmen et al. (2013), se estudió el aprendizaje del saque en principiantes mediante el uso del vídeo. Para ello, se realizaron 3 grupos experimentales: grupo de vídeo-modelado, grupo vídeo-feedback y grupo combinado

(vídeo-modelado más vídeo-feedback). Además, incluyeron dos grupos control, donde un grupo practicaba 45 minutos cada sesión y el otro grupo practicaba 30 minutos por sesión. Los resultados no demostraron claras ventajas en la utilización del vídeo para el aprendizaje del servicio. Raiola, Parisi, Giugno y Di Tore (2013), utilizaron el análisis de vídeo en los entrenamientos para trabajar los movimientos técnicos del ataque en jugadoras de voleibol. Utilizaron el vídeo-feedback para comparar un modelo de referencia de vídeo-ejecución técnica y dar información a través del vídeo. El grupo experimental pudo observar vídeos de la ejecución del ataque con datos cuantitativos y cualitativos que tuvieron lugar durante los entrenamientos anteriores. Los resultados mostraron que el grupo experimental mejoró más la técnica y de una forma más rápida que el grupo control.

En boxeo, Reynolds (2013) realizó un programa basado en el modelado y el vídeo-feedback para mejorar la adquisición de habilidades técnicas de un niño y una niña con poca y ninguna instrucción previa de boxeo. Los niveles de habilidad de ambos participantes aumentaron con la intervención y el tiempo de reacción disminuyó sustancialmente para la boxeadora.

Benitez-Santiago y Miltenberger (2016) desarrollaron un estudio para mejorar el rendimiento de las artes marciales de capoeira. Se usó una línea base múltiple en los comportamientos de los cinco participantes con un entrenamiento estándar. La intervención consistió en el uso del vídeo-feedback, en la que se filmó a los participantes que intentaron un movimiento e inmediatamente vieron el vídeo, mientras recibían una retroalimentación correctiva del instructor. Las conductas objetivo se puntuaron en una lista de verificación de 15 elementos. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes en el estudio aumentaron el rendimiento en comparación con la línea de base.

Dyal (2016) realizó un programa basado en el modelado y el vídeo-feedback para mejorar el rendimiento técnico de la salida en velocistas. Los resultados revelaron una mejoría en la marca (tiempo obtenido en la ejecución de la prueba) que se mantuvo en la fase de seguimiento.

Kelley y Miltenberger (2016) analizaron una intervención en el ámbito ecuestre, utilizando el vídeo-feedback para mejorar las habilidades técnicas de montar a caballo. Se centraron en tres conjuntos de habilidades, las que se utilizan para saltar sobre

obstáculos, la doma en el suelo y la posición del salto. La intervención consistió en la utilización de vídeo-feedback inmediato de la propia conducta. El montador y el instructor revisaban los vídeos juntos, mientras el instructor realizaba comentarios y aportaba feedback. Después del programa todos los participantes aumentaron sus habilidades de montar a caballo.

Como hemos podido observar, el uso del vídeo-feedback como recurso para la mejora técnica es de las líneas más desarrolladas, ya que ha sido una herramienta empleada fundamentalmente para el entrenamiento técnico y movimientos simples. Así lo sugiere la reciente revisión realizada por De Carvalho et al. (2018) sobre intervenciones que han utilizado vídeo-feedback en deportes entre los años 2000 y 2017. En ella se hizo una búsqueda en las principales bases de datos de las palabras vídeo-feedback, feedback en vídeo, feedback, intervención con vídeo y análisis de tareas, que fueron combinadas con las palabras voleibol, deporte, fútbol sala, balonmano, baloncesto y fútbol. Las mismas palabras se combinaron con la palabra análisis de comportamiento. Se encontraron un mayor número de publicaciones en modalidades deportivas individuales y habilidades técnicas, mostrando una menor investigación sobre los efectos del feedback sobre las variables tácticas en deportes tanto individuales como colectivos. De los pocos estudios empíricos sobre el papel del feedback en la adquisición de habilidades cognitivas o tácticas, a continuación destacamos algunos de ellos.

En fútbol, Ruiz, Fradua y Raya (2008) elaboraron una investigación para mejorar la estrategia perceptiva de cuatro jugadores de entre 14 y 17 años, cuyo puesto específico era defensa central, mediante un entrenamiento con vídeo-feedback y tareas en el campo de fútbol. Los sujetos fueron filmados durante seis partidos, tres pre-tratamiento y tres post-tratamiento. El rendimiento de los jugadores en términos de reducción de errores en su estrategia perceptiva mejoró tras la intervención.

Ortega, Giménez y Olmedilla (2008) llevaron a cabo un programa de intervención con 10 jugadores de baloncesto durante tres meses y utilizaron el vídeo para hacer hincapié en las conductas que se iban a reforzar de forma positiva y negativa durante la semana. El procedimiento era el siguiente, observación del vídeo de cada partido con el jugador y evaluación de la eficacia de los diferentes objetivos planteados a cada jugador. Los resultados indicaron que la aplicación del programa de

intervención mejoró la percepción real de lo que habían realizado los jugadores durante la competición y aumentó los niveles de rendimiento, ya que incrementaron sus porcentajes de eficacia en acciones positivas y disminuyeron sus porcentajes en acciones negativas.

Stokes, Luiselli, Reed y Fleming (2010) registraron los efectos del entrenamiento conductual para mejorar el bloqueo de pases de la línea ofensiva en fútbol americano con 5 jugadores de secundaria. El bloqueo de pases se midió durante los ejercicios y juegos de la práctica. La intervención incluyó feedback descriptivo con y sin vídeo-feedback y una enseñanza con guía acústica (TAG). Los componentes de intervención y el bloqueo de pases lo evaluaron en un diseño de línea de base múltiple, que mostró que el vídeo-feedback y el TAG eran los procedimientos más efectivos. Los resultados mostraron que para todos los jugadores el bloqueo de pases mejoró.

Larkin, Berry, Mesagno y Spittle (2011) aplicaron una intervención con vídeo-feedback durante doce semanas con 52 árbitros. Separaron la muestra aleatoriamente y el grupo experimental desarrolló un entrenamiento basado en sesiones de vídeo (escenarios de juego, donde los participantes debían aplicar correctamente las reglas del juego para identificar infracciones) más su entrenamiento normal, mientras que el grupo control sólo realizó su entrenamiento normal. Los resultados indicaron que la habilidad de toma de decisiones en los árbitros experimentales mejoró en mayor medida tras la participación en el programa. En el mismo año, Moreno, Del Villar, García-González, Gil y Moreno (2011) desarrollaron una intervención basado en vídeo-feedback para la optimización de la toma de decisiones en jugadores de voleibol en niveles formativos. El grupo experimental realizaba un entrenamiento adicional, reflexionando con la ayuda de un experto, sobre la decisión que habían tomado en la competición a partir de la visualización del vídeo. Los resultados mostraron, al igual que en el estudio de Larkin et al. (2011), que el vídeo-feedback es una herramienta eficaz para la optimización de la toma de decisiones con jugadores en etapas de formación.

Harvey y Gittins (2014) incorporaron la integración de feedback mediante vídeo en clases de Educación Física, diseñadas a partir de enfoques basados en el juego en una unidad didáctica de fútbol. Participaron 34 alumnos de octavo curso de un colegio

de secundaria de Inglaterra divididos en tres grupos. Se les impartió una unidad didáctica de fútbol de 6 sesiones. El grupo 1 (n=12) recibió el feedback durante tres semanas; el grupo 2 (n=12) recibió el feedback dos semanas más; y el grupo 3 (n=10) actuó como grupo control. Los equipos participaban en tareas prácticas y después realizaban un “debate de ideas” con o sin vídeo-feedback. Los resultados indicaron mejoras significativas en los grupos 1 y 2, mientras que el grupo 3 no mostró cambios significativos. Este estudio muestra la eficacia del uso de la tecnología descrita para aumentar el rendimiento del juego.

En relación a *estudios que han utilizado el método de la supervisión reflexiva*, podemos decir que uno de los primeros estudios en el que se utilizó este método en deportistas fue el de Iglesias et al. (2005) en baloncesto. Dichos autores trabajaron la ejecución del pase y la toma de decisiones en los partidos, a través de once sesiones individuales (supervisor y jugador) post-partido. Dos grupos, uno control y otro experimental con 6 jugadores cada uno, participaron en el estudio. El programa buscaba mejorar la toma de decisiones a partir del visionado y el análisis de las acciones de pase. Los jugadores del grupo experimental mejoraron de forma significativa el porcentaje de acierto en la toma de decisiones y la ejecución del pase en el partido.

El principal autor del estudio anterior (Iglesias, 2006), elaboró una intervención con 6 jugadores infantiles de baloncesto para la mejora del pase y el lanzamiento con una duración de 11 sesiones. Realizando reuniones de supervisión utilizando el vídeo de la conducta del jugador sobre tres acciones de pase y tres de lanzamiento (dos negativas y una acción positiva). Todos los jugadores mejoraron la toma de decisiones, el conocimiento procedimental y el rendimiento. Utilizando una metodología similar con supervisión reflexiva, Moreno, Moreno, Ureña, Iglesias y Del Villar (2008) aplicaron un programa en Voleibol con colocadoras de la Selección Española Absoluta y encontraron resultados diferentes. En este caso, la intervención se desarrolló durante 8 partidos y las sesiones de supervisión se centraron en cuatro acciones (dos decisiones apropiadas y dos inapropiadas). Los resultados obtenidos mostraron mejoras significativas en las dos colocadoras en la toma de decisiones y en el rendimiento.

Broek, Boen, Claessens, Feys y Ceux (2011) compararon tres metodologías en voleibol (enseñanza tradicional, comprensiva sin preguntas y comprensiva con preguntas). Los resultados mostraron que en el grupo en el que se aplicaron las preguntas reflexivas se obtuvieron valores significativamente superiores en comparación con los otros dos grupos, en cuanto a la toma de decisiones.

En tenis, García-González (2011) aplicó un programa de supervisión reflexiva en deportistas infantiles sobre el servicio y el resto de golpes. Los resultados mostraron que los jugadores del grupo experimental fueron mejores significativamente en el conocimiento procedimental, la toma de decisiones y la ejecución que los del grupo control. También en el mismo año, Moreno et al. (2011) desarrollaron un programa de supervisión reflexiva para cuatro jóvenes jugadores de voleibol. Realizaron 10 sesiones reflexivas sobre 6 acciones de ataque (tres a mejorar y otras tres bien). Los jugadores mejoraron significativamente la toma de decisiones, el conocimiento procedimental y el rendimiento en la acción de ataque.

Con jugadores de baloncesto, Alarcón, Cárdenas, Miranda, Ureña y Piñar (2011) comprobaron los efectos de un programa reflexivo sobre el conocimiento declarativo en las sesiones de entrenamiento durante una temporada. Los resultados indicaron que una intervención basada en la comprensión de la lógica del juego a partir del planteamiento constructivista mejora la capacidad del jugador de tomar decisiones, lo que facilitó el pase al compañero. Por su parte, Echeverri (2011), realizó un programa en los entrenamientos de supervisión reflexiva con universitarios sobre la acción del lanzamiento a canasta en baloncesto. Después de la intervención los sujetos mostraron cambios significativos en sus decisiones en situaciones reales de juego.

García-González, Moreno, Moreno, Gil y Fernando del Villar (2013) desarrollaron un programa de entrenamiento táctico-cognitivo basado en el vídeo-feedback y la reflexión con preguntas para mejorar el conocimiento táctico en jugadores de tenis y verificar su efecto cuando se transfiere a la toma de decisiones. En el estudio participaron 11 sujetos, distribuidos en dos grupos. Los resultados confirmaron la efectividad sobre la experiencia cognitiva, desarrollando adaptaciones en la memoria a largo plazo que produjeron una mejora en la calidad del conocimiento táctico y un mayor porcentaje de decisiones exitosas durante el juego en el grupo experimental.

García-González, Moreno, Gil, Moreno y Del Villar (2014) realizaron un programa cuya finalidad fue analizar los efectos de un programa de vídeo-feedback y preguntas sobre la toma de decisiones y el rendimiento en cinco jugadores jóvenes de tenis. El programa de intervención comprendió seis acciones (tres decisiones exitosas y tres decisiones no exitosas) que se analizaron después de cada partido para su posterior visualización con los jugadores. Tuvo una duración de 10 sesiones durante 18 semanas. El grupo experimental mejoró significativamente la toma de decisiones y el rendimiento y mantuvo las mejoras durante la fase de retención. Este estudio guarda gran relación con el planteado en nuestra intervención.

Gil, García-González, Del Villar, Moreno y Moreno (2015), desarrollaron y aplicaron una intervención táctica-cognitiva sobre el uso de vídeo-feedback y la reflexión con preguntas en tiempo real del juego, con el fin de mejorar el conocimiento táctico en el voleibol. La muestra la formaron ocho jugadoras que se dividieron en un grupo experimental y control. Se aplicó durante 11 semanas en una situación real de juego 6 vs 6. Los resultados mostraron que después de aplicar el programa de intervención las jugadoras del grupo experimental mostraron un conocimiento táctico más complejo, sofisticado y estructurado, en comparación con las jugadoras del grupo de control.

Más recientemente Gil-Arias, Moreno, García-Mas, Moreno, García-González y Del Villar (2016) aplicaron un programa basado en el uso de vídeo-feedback y preguntas en los entrenamientos, en tiempo real de juego, para mejorar la toma de decisiones en las acciones de ataque de voleibol. La muestra estaba formada por 8 jugadoras de voleibol sub-16, que se dividieron en dos grupos, experimental y control. La duración fue de 11 semanas y se utilizó una situación de juego de 6 vs 6. La jugadora tenía que analizar los motivos y consecuencias de su conducta. Al finalizar de la intervención el grupo experimental mostró un porcentaje promedio significativamente más alto de decisiones exitosas que el grupo de control.

A partir de los estudios planteados anteriormente, se hace explícita la utilidad de emplear la supervisión reflexiva junto con el vídeo-feedback para la mejora del rendimiento técnico-táctico de los deportistas. De este modo, que el jugador reflexione sobre las propias decisiones tomadas en el juego, contrarresta una de las más importantes limitaciones que se han establecido en muchos protocolos de

intervención, como es la falta de fidelidad y correspondencia con las situaciones reales de juego (García-González, 2011). Hasta el momento, los programas de intervención orientados hacia la mejora del rendimiento se han desarrollado fundamentalmente una vez finalizada la competición, mostrando los vídeos y reflexionando sobre ellos días después del partido. Sólo los dos últimos estudios citados han realizado las sesiones de reflexión en tiempo real de juego, los cuales se han producido en el deporte de voleibol y con una muestra femenina. Además, no se han encontrado estudios que combinen las dos formas de aportar el vídeo-feedback en una misma muestra. En la intervención que presentamos en este estudio, se aportó vídeo-feedback retardado (después de la competición) y vídeo-feedback inmediato (en situación real de juego durante el entrenamiento), a su vez, se utilizó la técnica del establecimiento de objetivos como apoyo para la consecución de la mejora de la toma de decisiones de los jugadores.

3.2.2.4 Establecimiento de objetivos o metas.

La técnica de establecimiento de metas o el establecimiento de objetivos, ya ha sido presentada en el estudio I (apartado 1.2.3). Es por ello que en este apartado se va a describir muy brevemente, enunciando varios programas que han utilizado el establecimiento de objetivos para la mejora del rendimiento deportivo.

Esta técnica se suele utilizar en varios ámbitos sociales, así como en las planificaciones deportivas, produciendo frecuentemente una mejora de la motivación y el rendimiento (Ortín y Olmedilla, 2001). García (1990), indicó que el deporte se vio influido por el desarrollo de la sociedad industrial, lo que generó una tendencia a aplicar los conocimientos científicos y tecnológicos en los entrenamientos para la consecución de los objetivos deportivos. Dicho aspecto originó el modelo de enseñanza por objetivos que, según Kirk (1990), ha influido a la hora de planificar, conduciendo a la formulación precisa de unos objetivos medibles y a la determinación de los medios necesarios para conseguirlos.

Para la mejora de las capacidades técnico-tácticas del jugador los objetivos se plantean sobre el nivel de partida de los sujetos. La definición del objetivo, debe centrarse sobre aquello que, con el paso del tiempo, los futbolistas deberán conseguir

(Cárdenas, 2003). A la hora de elegir los objetivos, es importante analizar rigurosamente las capacidades del deportista, el contexto del partido, la dinámica de los entrenamientos y el momento de la temporada (Morelló, Vert y Navarro, 2018). Todo parece indicar que se produce una mejora mayor del rendimiento deportivo cuando se utilizan metas parcialmente difíciles pero realistas (Kyllo y Landers, 1995; Orlick 2000; Vealey, 2007). A su vez, tiene que existir una relación entre los objetivos individuales y los colectivos, ya que ambos tienen que ir en la misma línea (Díaz-Morales y García-Naveira, 2001). Cualidades como la perseverancia, la determinación y el valor pueden beneficiarse mediante el establecimiento de objetivos, ya que ayudan a esclarecer cual es la línea de acción del deportista (García-Ucha y Pérez, 1988).

Desde hace bastante tiempo, el establecimiento de objetivos se ha utilizado en el aprendizaje de la táctica deportiva (Riera, 1994). Wiener y Gould (2010) reflejaron que esta técnica puede aumentar el rendimiento de manera muy significativa si se realiza correctamente, ya que ayuda a los jugadores a tomar conciencia de sus propósitos, focaliza su atención y es capaz de regular sus esfuerzos. Varios programas de establecimiento de objetivos han demostrado un efecto significativamente positivo en la mejora del rendimiento en diferentes deportes como el baloncesto (Lindley, 1987; Starkes y Lindley, 1991 y 1994; Swain y Jones, 1995), la natación (Burton, 1989), el hockey sobre hielo (Anderson, Crowell, Doman y Howard, 1988), el tenis (Galvan y Ward, 1998), el fútbol (Brobst y Ward, 2002; Ortín y Olmedilla, 2011; Carmona, Guzmán y Olmedilla, 2015), el fútbol americano (Ward y Carnes, 2002) y el golf (Kingston y Hardy, 1997). Es por ello, que se quiere seguir indagando en este aspecto incluyendo el establecimiento de objetivos en una intervención basada en el vídeo-feedback y la supervisión reflexiva.

3.3 OBJETIVO E HIPÓTESIS

3.3.1 Objetivos.

1. Aplicar y analizar los efectos de una intervención basada en el vídeo-feedback retardado, el establecimiento de conductas objetivos y la supervisión reflexiva para la mejora del rendimiento técnico-táctico del jugador (Fase A).
2. Aplicar y analizar los efectos de una intervención basada en el vídeo-feedback retardado e inmediato, el establecimiento de conductas objetivos y la supervisión reflexiva para la mejora del rendimiento técnico-táctico del jugador (Fase B).
3. Comparar los efectos que tienen las dos fases del programa.

3.3.2 Hipótesis.

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

Hipótesis relativa al objetivo específico 1:

- Los jugadores sometidos al programa de vídeo-feedback retardado, el establecimiento de objetivos y la supervisión reflexiva, mejorarán su rendimiento deportivo técnico táctico.

Hipótesis relativa al objetivo específico 2:

- Los jugadores sometidos al programa de vídeo-feedback retardado e inmediato, el establecimiento de objetivos y la supervisión reflexiva, en tiempo real de juego, mejorarán su rendimiento técnico-táctico.

Hipótesis relativa al objetivo específico 3:

- El programa con vídeo-feedback retardado e inmediato, supervisión reflexiva y establecimiento de objetivos mostrará mayor mejora en el rendimiento técnico-táctico que el programa con vídeo-feedback retardado, supervisión reflexiva y establecimientos de objetivos.

3.4 METODOLOGÍA

3.4.1 Muestra de jugadores.

La muestra estuvo formada por 15 deportistas españoles, cuyas características se han indicado en el estudio 1.

3.4.2 Muestra de partidos y entrenamientos.

Se grabaron 30 partidos de la temporada, de los cuales se utilizaron un total de 16 partidos para el análisis de las conductas objetivo de los jugadores y 12 entrenamientos para el vídeo-feedback inmediato en tiempo real de juego.

3.4.3 Instrumentos y propiedades psicométricas.

La evaluación de la toma de decisiones en las conducta objetivo se hizo a partir de la observación sistemática indirecta y externa durante la competición, mediante la grabación con una vídeo cámara (Anguera, 1996; Medina y Delgado, 1999). Se hizo un registro de toma de decisiones en cada uno de los partidos de la competición (Gil-Arias et al., 2015). Se determinaron conductas objetivo a partir de las necesidades de cada uno de los jugadores que fueron detectadas por el entrenador y el investigador, las cuales se utilizaron para guiar la intervención y para valorar el rendimiento técnico-táctico de cada jugador.

Las características observables definitorias de las conductas objetivo fueron determinadas por el primer entrenador del equipo y el investigador principal (ver punto 3.4.3.1). Posteriormente mediante el software LongoMatch se elaboró un instrumento ad hoc para el registro de frecuencias de estas conductas objetivo que sirvió para medir el rendimiento técnico-táctico de los jugadores

En este estudio solo se valoraron las conductas de toma de decisión, en concreto, las acciones que realizaban los jugadores de manera individual. Siguiendo a French y Thomas (1987), para la valoración de la toma de decisiones, las decisiones apropiadas fueron codificadas como 1 y las inapropiadas como 0. Tal y como sugieren estos autores, posteriormente se calculó el porcentaje de acierto en la toma de decisiones. Para poder calcular el porcentaje de eficacia de su rendimiento en relación con las conductas objetivo en los partidos, los jugadores tenían que haber jugado

como mínimo el 50% del partido. Si el partido duraba 80 minutos, al menos 40 minutos. Es decir, una parte completa del partido. La observación se realizó sobre los partidos de fútbol de liga del fin de semana, grabados con un vídeo-cámara digital y visualizado a velocidad normal de reproducción. La cámara de vídeo se colocó con un trípode en la zona central del campo, sobre la grada del mismo. La observación y el correspondiente registro fueron realizados por el investigador principal de esta investigación con formación y experiencia profesional en este ámbito. Cada jugador fue evaluado en un único partido antes y después de la intervención.

3.4.3.1 Conductas objetivo.

Se elaboró un instrumento ad hoc para registrar las 33 conductas objetivo de los jugadores. Cada semana se intervenía con dos o tres jugadores, en una media de dos conductas objetivo por deportista. Se realizaron cuatro reuniones individuales a lo largo de la segunda mitad de la temporada con cada jugador. Dos sesiones formativas individuales en la fase “A” y dos reuniones en la fase “B”. Por lo que se llevaron a cabo 60 intervenciones individuales al final de esta investigación. Lo que significó que cada jugador trabajó una media de 9 conductas objetivo a lo largo de las cuatro intervenciones, ya que en la fase “B” los jugadores tenían las mismas conductas objetivo en las dos reuniones individuales realizadas.

A continuación se presenta una tabla con las todas conductas objetivo que se trabajaron a lo largo de la segunda mitad de la temporada. Se expresa el número de objetivo que se le dio para su identificación, el nombre de la conducta y su definición.

Tabla 20. Conductas objetivo

Nº	Conducta Objetivo	Conducta Objetivo desarrollada
1	Perfil corporal al recibir balón y dar pase.	Conducta ofensiva del jugador que está en disposición de recibir el balón y se orienta respecto a la trayectoria del balón a un espacio libre para tener la mejor visión posible sobre rivales-compañeros y poder progresar en el juego, se caracteriza por atacar el balón, realizar un control con la pierna lejana y golpear con la pierna cercana.
2	Perfil corporal en centro lateral defensivo.	Conducta defensiva del jugador que se caracteriza por posicionarse de forma que puede ver al rival y al balón de forma simultánea ante un centro lateral rival.

3	Jugar rápido, no retener balón.	Conducta ofensiva del jugador con posesión de balón que se caracteriza por no retener balón cuando hay posibilidad de pase al compañero para darle continuidad a la jugada o al juego.
4	Reducir pérdidas, evitar conducciones.	Conducta ofensiva del jugador que se caracteriza por tener una pérdida del balón con largas conducciones o regates innecesarios cuando hay opción de pase a compañero libre.
5	Jugar de cara.	Conducta ofensiva del jugador que se caracteriza por jugar de cara con el compañero que tengo en frente realizando una descarga cuando tengo jugador rival cerca o encima.
6	Lectura de situaciones en salida de balón, limpiar (campo propio).	Conducta ofensiva del jugador que en situación de salida de balón en ataque posicional identifica una zona libre y realiza un pase al compañero para salir de la presión rival.
7	Situaciones de liberar en fase ofensiva.	Conducta ofensiva del jugador que en la fase de ataque posicional genera situaciones de desmarque para recibir balón (liberar jugadores 6, 8 y 10).
8	Equilibrio para jugador 6.	Conducta defensiva del jugador que se caracteriza por dar equilibrio en el juego, ocupando la posición y las funciones del jugador 6 cuando este sale de su zona de juego.
9	Lectura situaciones en salida de balón, fijar.	Conducta ofensiva del jugador en situación de salida de balón en la fase de ataque posicional que se caracteriza por realizar una conducción de balón para atraer rival y generar una línea de pase.
10	Vigilancias defensivas.	Conducta defensiva del jugador que se caracteriza por estar cercano al jugador rival, no perdiendo la marca en situaciones ofensivas de su propio equipo.
11	Contundencia defensiva.	Conducta defensiva del jugador que se caracteriza por estar activo e ir fuerte y agresivo a la disputa del balón sin generar una falta.
12	Recibir activo.	Conducta ofensiva del jugador que se caracteriza por atacar el balón y estar activo cuando un compañero de su mismo equipo le realiza un pase, no está parado esperando recibir el balón.
13	Desmarque de ruptura o apoyo.	Conducta ofensiva del jugador que se caracteriza por realizar un desmarque y atacar el espacio cuando un jugador de su equipo tiene la posesión y el balón está descubierto o venir a recibir cuando balón está cubierto.
14	Jugar y saltar/moverse.	Conducta ofensiva del jugador que se caracteriza por dar un pase y desplazarse para dar otra opción de pase a su compañero, generando otra línea de pase.
15	Ocupar área, extremo contrario.	Conducta ofensiva del jugador que se caracteriza por ocupar el segundo palo en el área rival para rematar, cuando el balón está en el lado contrario y se va a producir un centro lateral.
16	No repetir zona de robo y limpiar.	Conducta ofensiva del jugador que se caracteriza por salir de la zona de robo cuando se recupera balón realizando un pase a un compañero que está en una zona libre de marca.
17	Tirar balón a banda.	Conducta defensiva del jugador que se caracteriza por tirar el balón a banda ante una posible pérdida del balón por presión rival en la fase de transición defensiva.

18	Mejorar control del lateral al recibir balón.	Conducta defensiva del jugador lateral en situación de salida de balón que se caracteriza por controlar el balón con pierna alejada cuando recibe un pase de su compañero, corrigiendo el control con pierna derecha dominante para progresar.
19	Presión al poseedor del balón.	Conducta defensiva del jugador que se caracteriza por realizar presión al jugador rival dominando la frenada de la carrera sin tirarse.
20	Centro lateral al área.	Conducta ofensiva del jugador que se caracteriza por realizar un centro al área, identificado cuándo hay que colgar balón para jugadores que vienen en carrera o cuándo hay que avanzar hasta línea de fondo para favorecer que sus compañeros lleguen al remate.
21	Fijar sin balón en saque de banda del rival.	Conducta defensiva del jugador delantero en saque de banda rival que se caracteriza por fijar al lejano para no generar línea de pase rival.
22	Buscar pase en largo o en corto en salida de balón.	Conducta ofensiva del jugador en salida de balón que se caracteriza por jugar en largo si la defensa rival está adelantada o entre líneas o en corto si la defensa rival está replegada y no hay espacios para pase largo.
23	Cubrir balón ante presión rival.	Conducta ofensiva del jugador con la posición del balón de espaldas a portería rival y contrario haciendo pressing, se caracteriza por bajar el centro de gravedad, cargando de forma justa sobre el adversario usando el cuerpo para poder cubrir balón y poder jugar de cara con el compañero sin perder el balón.
24	Cortar carrera.	Conducta defensiva del jugador que se caracteriza por poner el cuerpo delante del jugador rival para obstaculizarlo con finalidad de parar su carrera sin hacer falta.
25	Control en progresión.	Conducta ofensiva del jugador que se caracteriza por tener un buen perfil corporal cuando recibe balón y realiza un control hacia delante para progresar.
26.	Activo segundas jugadas.	Conducta ofensiva del jugador que se caracteriza por estar activo y en movimiento para ganar los posibles rechaces en las segundas jugadas, no estando estático.
27	Colocación ganar disputas.	Conducta defensiva del jugador que se caracteriza por usar el cuerpo para anticiparse y cubrir balón con la finalidad de conseguir la posesión del balón.
28	Presión tras pérdida (PTP).	Conducta defensiva del jugador que se caracteriza por realizar presión sobre el balón inmediatamente después de producirse la pérdida del balón con el objetivo de recuperar el balón.
29	Superar línea rival.	Conducta ofensiva del jugador que se caracteriza por realizando un pase a su compañero para progresar y superar una línea rival.
30	Dar balón en ventaja.	Conducta ofensiva del jugador que se caracteriza por pasar el balón a un compañero cuando no tiene marca cerca para evitar la pérdida de la posesión.
31	Saltar a balón.	Conducta defensiva del jugador en salida de balón rival que se caracteriza por identificar cuando se tiene que saltar a presión o cuándo recular y mantener posición en función de si el equipo está colocado correctamente o no.

32	Cargar contra el rival.	Conducta defensiva del jugador que se caracteriza por realizar una carga física con el cuerpo ante la disputa de un balón para desestabilizar al rival sin hacer falta con la finalidad de conseguir robar el balón.
33	Orientar rival.	Conducta defensiva del jugador cuando realiza presión que se caracteriza por orientar al rival hacia la zona exterior del campo (a banda) para llevarlo a una zona de menos peligro, alejada de la portería.

3.4.4 Fiabilidad en la observación de las conductas objetivo.

Para asegurar una buena observación por parte del analista es necesario verificar la calidad de los datos obtenidos. La observación del rendimiento técnico-táctico fue realizada por un único observador, conocedor del fútbol y con experiencia en dicha función. Es por ello, que se sometió éste a un proceso de entrenamiento con el objeto de obtener fiabilidad en la codificación del rendimiento, es decir, en la codificación de las conductas objetivo. La fiabilidad intra-observador fue calculada a partir del estadístico Kappa de Cohen (Cohen, 1960). Para ello se observó una muestra de cuatro de los 16 partidos, superando el 10% de la muestra total (Tabachnick y Fidell, 2007) analizados con una diferencia temporal de treinta días para evitar la memorización y el recuerdo de las acciones. Los resultados mostraron una fiabilidad intra-observador de .93, representando este valor una concordancia muy buena o casi completa (Altman, 1991; Landis y Koch, 1977).

3.4.5 Materiales.

Para la realización de esta investigación se emplearon los siguientes medios tecnológicos:

- Ordenador portátil Sony Vaio VPCEJ2M1E.
- Cámara de vídeo Sony HD.
- Go Pro Hero 4.
- Tablet Samsung Galaxy Tab 3.
- Adestrapp.

Software:

- SPSS 24.0 en el entorno de Windows para el tratamiento de datos estadísticos (SPSS Inc., Chicago, IL, USA).
- Microsoft Excel.
- Adobe premier.
- LongoMatch.
- Adestrapp.

Adestrapp es un dispositivo que permite captar y analizar imágenes en tiempo real, adaptándose perfectamente a cualquier movimiento o ejercicio que queramos estudiar detalladamente. Al mismo tiempo, el software de esta herramienta hace posible la edición personalizada de vídeos, por lo que cada usuario puede gestionar de forma individual las imágenes (repeticiones, rebobinado, velocidad, zoom, tiempo de retardo...), así como realizar el corte según interese, para su posterior descarga y almacenamiento. Otra característica fundamental es que estamos ante un sistema totalmente autónomo, no necesita cableado ni conexión eléctrica y funciona con tecnología WiFi propia. Esto, sumado a sus escasas dimensiones y peso (apenas 400 gramos y del tamaño de una cámara compacta), lo hacen accesible en múltiples entornos (entrenamientos, partidos de competición, ayuda al arbitraje, etc).

3.4.6 Procedimiento de la intervención.

En primer lugar, se contactó con el coordinador de la base de las categorías inferiores del Levante U.D. tal y como se ha expuesto en el estudio 1.

Se utilizó un diseño cuasiexperimental intrasujeto. En este caso la ausencia de grupo control está justificada por el contexto real en el que se realizó el estudio, ya que no se quería dejar a ningún jugador sin intervención por razones éticas. En el estudio se examinaron los cambios en las medidas pre y post intervención.

3.4.7 Procedimiento de investigación.

La intervención está basada en el análisis del rendimiento de los jugadores a partir de acciones técnico-tácticas (toma de decisión). Se llevaron a cabo varias fases

durante la aplicación del programa de intervención: línea base (grabación del partido antes de intervenir), intervención con vídeo-feedback (momento en la que se elaboraba el vídeo y se aplicaba el programa) y evaluación de la intervención (grabación y análisis del partido de después de la intervención). Se obtuvieron así, datos pre y post intervención.

Línea Base, Pre intervención. Se procedió a la grabación de los partidos y la posterior visualización de los vídeos de la primera vuelta de la liga por parte del entrenador y el investigador para apreciar los errores más importantes de cada uno de los jugadores. Una vez visualizados los partidos y anotados los errores más importantes de cada jugador se establecieron, de común acuerdo, los objetivos generales de mejora de cada uno (periodo de análisis subjetivo). Esta primera fase de la investigación se desarrolló antes y durante la aplicación del programa de intervención. Durante el desarrollo de esta primera fase, se grabó y registró el partido de liga del fin de semana anterior a la intervención. Como medida de control, las grabaciones se realizaron aleatoriamente, para algunos jugadores la toma pre se realizaba como local y el partido post como visitante y para otros la toma pre se realizó como visitante y el partido post como local. Posteriormente, el investigador analizaba los datos de las conductas que sirvieron para orientar la intervención de acuerdo a las características de cada jugador de una forma más específica, seleccionando los objetivos a trabajar.

Fase de intervención. Esta segunda fase de la investigación consistió en realizar el programa de intervención a través del uso del vídeo-feedback, el establecimiento de objetivos y la supervisión reflexiva. A lo largo de la temporada se actuó cuatro veces con cada jugador. Dentro de esta fase se desarrollaron dos formas diferentes de intervenir.

- Fase A. Dos reuniones individuales fueron realizadas en semanas diferentes con la metodología de vídeo-feedback retardado (VR), el establecimiento de objetivos (EO) y la supervisión reflexiva (SR). La duración de esta intervención tuvo una duración de dos meses y medio.
- Fase B. Dos reuniones individuales fueron llevadas a cabo, en la misma semana. Una primera realizada con vídeo-feedback post-partido, el establecimiento de objetivos y la supervisión reflexiva. Una segunda con vídeo-feedback retardado

(VR), inmediato en tiempo real en entrenamiento (VI), el establecimiento de objetivos (EO) y la supervisión reflexiva (SR). La duración de esta intervención tuvo una duración de un mes y medio.

Procedimiento fase A (VR + EO + SR). En primer lugar, para establecer los objetivos semanales de los jugadores se tuvieron en cuenta los partidos anteriores (análisis subjetivo) y el partido del mismo día que se establecían los objetivos (análisis objetivo). Después del partido o durante ese día se mantenían conversaciones con el entrenador de los posibles jugadores a elegir para trabajar con ellos la siguiente semana y de las posibles situaciones técnico-tácticas a corregir y mejorar. Se elegían una media de dos o tres jugadores a la semana. Durante ese fin de semana, se realizaban cortes de vídeo de las situaciones que se habían producido en el partido y se elaboraba un montaje para enseñar al jugador acciones que había realizado de manera correcta y acciones que tenían que mejorar. En segundo lugar, se establecían objetivos individuales (establecimiento de objetivos) con los jugadores para la semana de entrenamiento. El primer o segundo día de entrenamiento tras el partido, se mantenía una reunión con el jugador a pie de campo. Se les mostraba el montaje de vídeo individualizado mediante una tablet, con los errores y aciertos más destacados según los objetivos de cada jugador (vídeo-feedback) y se reflexionaba (supervisión reflexiva).

Procedimiento fase B. (VR + VI +EO + SR). La fase de la intervención, se realizó de la misma forma. Aunque se añadió la realización del vídeo-feedback y la supervisión reflexiva en tiempo real en los entrenamientos. La preparación previa al inicio del entrenamiento consistía en montar el sistema Adestrapp (producto de captación, transmisión y análisis de vídeo aplicado a entornos de competición, entrenamiento y arbitraje que permite transmitir y analizar las imágenes en tiempo real y los movimientos concretos de cada deporte). Se llegaba 15 minutos antes del comienzo de los entrenamientos para la colocación de todos los dispositivos. Antes de empezar la sesión, se realizaba una explicación de los objetivos a trabajar en la tarea (conductas objetivo). Normalmente realizábamos 4 tareas en cada sesión, casi siempre se hacía en las tareas de ataque/defensa, juegos de posición, juegos de progresión o partido (situaciones más reales al partido). El feedback al jugador se le daba en dos momentos, en la mitad de la tarea, cuando el entrenador paraba para dar feedback a los jugadores

y después de acabar la tarea (cuando los jugadores iban a beber agua, en el descanso entre tareas). Es por ello, que se mantenían dos reuniones con el jugador para reflexionar y visionar el vídeo, justo después de realizar las acciones.

FASE C. Evaluación de la intervención, Post intervención. Esta última fase se realizaba después de intervenir con el jugador. Se analizaba el partido siguiente a la intervención, codificando el número de conductas objetivo realizadas en función de si eran correctas o incorrectas y el número total de conductas que habían realizado. Al finalizar este análisis, se realizaba una comparación entre las medidas pre y post en cada fase, obteniendo el porcentaje de aciertos de cada jugador. Cada partido se visualizaba una vez de forma específica para cada jugador. En total, el mismo partido se veía de 4 a 6 veces, ya que dos o tres veces se visualizaba para las conductas de los dos o tres jugadores en fase pre y otras dos o tres para los dos o tres jugadores en la fase post. Se aplicaba la fórmula (número conductas correctas/número de conductas incorrectas)*100, para sacar el porcentaje de acierto de cada jugador. La recopilación de datos abarcó un total de ocho meses (desde octubre hasta mayo).

Tabla 21 . Resumen de las fases de la Intervención.

	Pre	Intervención	Post
Objetivos	Grabación y análisis del partido Establecer conductas objetivo	Vídeo-feedback Establecimiento de objetivos Supervisión reflexiva	Grabación y análisis del partido Análisis comparativo Intervención A con B.
Observaciones	1 Partido para cada jugador	2 Sesiones en intervención A por jugador 2 Sesiones en Intervención B por jugador	1 partido para cada jugador
Temporalización	Enero, febrero, marzo, abril y mayo.	Febrero, marzo, abril y mayo.	Febrero, marzo, abril y mayo.

3.4.7.1 Procedimiento para la aplicación del programa de intervención.

El programa fue aplicado por el investigador de forma complementaria al entrenamiento, es decir, se realizó sin alterar el plan y estructura de los

entrenamientos semanales en el contexto general de la actividad del equipo. La intervención estaba orientada hacia la mejora técnico-táctica del jugador, es decir a la mejora de la capacidad de selección y ejecución de la respuesta en el deportista, mediante el análisis de sus propias acciones de juego del partido anterior o inmediatamente después de la acción en el entrenamiento. Involucró una intervención con 60 sesiones individuales.

Tras finalizar el partido, se realizaba un montaje de vídeo para los jugadores con las acciones que queríamos mejorar y trabajar esa semana (establecimiento de las conductas objetivo), en el que se adjuntaban los vídeos seleccionados que incluían tres situaciones con errores y tres situaciones con aciertos.

Posteriormente, se realizaba una reunión individual. El programa consistió en el visionado y posterior reflexión conjunta entre investigador-jugador sobre las acciones realizadas por cada uno de los jugadores en la competición (vídeo-feedback + supervisión reflexiva). Cada una de estas acciones se analizó por separado, visionando en primer lugar la acción seleccionada (para estimular el recuerdo de la situación), para posteriormente favorecer un auto-análisis y reflexión por parte del jugador, que fue guiado y orientado mediante un análisis conjunto entre el investigador y el jugador. A través del recuerdo estimulado del vídeo, identificaban las razones y/o motivos de las decisiones adoptadas verbalizando su conocimiento y reflexionando sobre el mismo con el investigador. Los jugadores visionaban sus acciones de forma aleatoria, bajo la única premisa de no hacerlo sobre todas las acciones tácticas apropiadas o inapropiadas de forma seguida. Este planteamiento aleatorio nos permitió que el jugador, tras familiarizarse con el proceso y con las sesiones de supervisión, no supiera, de antemano, de qué tipo era la acción que iba a observar. A través del visionado de las acciones, se pretendía tanto la mejora de la capacidad de análisis del deportista como el aumento del rendimiento en la toma de decisiones.

El objetivo del investigador que participó en las sesiones de vídeo-feedback y supervisión reflexiva y la formulación de preguntas abiertas (cuestionamiento) fue guiar el análisis de la situación del juego que se había producido. La reunión realizada con el jugador no sólo buscaba informar de las conductas objetivo a trabajar y el posterior visionado y reflexión, sino ayudar a que el jugador entendiera la razón y el sentido de la elección de dichas conductas. El jugador debía entender que el objetivo

no era detectar errores para aplicar castigos, sino mejorar el rendimiento individual y colectivo, desde una perspectiva técnico-táctica a partir de su toma de decisión. Es por ello, que también se tuvo en cuenta la información que el jugador aportaba y recibía, ya que podía ser de mucha utilidad de cara a la mejora su rendimiento.

Cada una de las acciones realizadas se analizaron por separado e incluían los siguientes tres pasos:

- **Observación de la acción llevada a cabo.** El jugador visionó la situación seleccionada en dos ocasiones consecutivas, tratando de recordar el desarrollo de la situación de acierto o error. El supervisor completó la información con algunos detalles contextuales (momento del juego, parte en la que se produce, marcador, etc).
- **Auto-análisis y reflexión del jugador.** El jugador analizó y explicó su actuación, en cada una de las situaciones seleccionadas, realizando una autovaloración de lo sucedido.
- **Análisis conjunto jugador-investigador.** Se analizaron las decisiones tomadas por el deportista, orientando la reflexión del deportista a la identificación de las causas de los errores o aciertos de la decisión tomada. Realizando preguntas al jugador y analizando el contexto del juego, las posibles soluciones a las decisiones tomadas, las consecuencias, las posibles alternativas, etc.

3.4.6 Análisis de los datos.

Se analizaron las conductas objetivo pre (conductas correctas y conductas incorrectas) y post (conductas correctas y conductas incorrectas) en los partidos. Se calculó el porcentaje de eficacia de las conductas objetivo con la siguiente fórmula: $(\text{conductas objetivo correctas} / \text{número total de conductas}) \times 100$. Los análisis estadísticos para valorar el porcentaje de eficacia de la intervención se realizaron con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Chicago, Illinois, United States), versión 24.0.

3.5 RESULTADOS

3.5.1 Análisis de normalidad.

Se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para ver la normalidad de los datos, el resultado fue de ($p < .05$) para el porcentaje de eficacia pre intervención con A (EO + VR +SR), en cambio, para el porcentaje de eficacia pre intervención con B (EO + VR + VI +SR) fue ($p > .05$), al igual que para los porcentajes post intervención con A (EO + VR + SR) y B (EO + VR + VI + SR).

Tabla 22. Normalidad de la muestra, prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Tomas	Tipo de Intervención	Kolmogorov-Smirnov		
		Estadístico	gl	Sig.
Total Pre	(A) = EO + VR + SR	.136	75	.001
Total Pre	(B) = EO + VR + VI + SR	.107	45	.200*
Total Post	(A) = EO + VR + SR	.082	75	.200*
Total Post	(B) = EO + VR + VI + SR	.090	45	.200*

3.5.2 Resultados de los análisis.

Se realizaron diferentes análisis para valorar la eficacia de las dos fases. Se realizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para comprobar si había diferencias significativas entre las puntuaciones (intra-sujetos) pre y post de la fase A. Se obtuvieron diferencias significativas ($p < .001$). El porcentaje de eficacia para la medida pre EO + VR + SR fue del 62%, mientras que para la medida post EO + VR + SR fue del 80%.

Tabla 23. Descriptivos y resultados del porcentaje de eficacia para las medidas pre y post. (Condición EO + VR +SR, Fase A), Wilcoxon.

Medidas	N	Media	DT	Min	Máx	Z	Sig
Pre A (EO + VR + SR)	75	61.61	13.79	33.33	89.66	-7.433 ^b	<.001
Post A (EO + VR + SR)	75	79.67	7.93	64.71	100.00		

b. Se basa en rangos negativos.

Se realizó la prueba de ANOVA de medidas repetidas para comprobar si había diferencias significativas entre las puntuaciones (intra-sujetos) pre y post de la fase B.

El resultado fue significativo ($p < .001$). La eficacia pre B fue del 66%, mientras que para la medida post B fue del 86%.

Tabla 24. Descriptivos y resultados del porcentaje de eficacia para las medidas pre y post. (Condición EO + VR + VI + SR, fase B).

Medidas	N	Media	DT	λ Wilks	F	Sig	η^2 parcial	1- β
Pre B (EO + VR +VD +SR)	75	65.59	11.13					
Post B (EO + VR +VD +SR)	75	85.72	6.44	.210	162.063^b	,001	.790	1.00

Se realizó una comparación inter-sujetos entre las medidas pre con fase A y las medidas pre con fase B. Cuyo resultado no fue significativo ($p = .187$).

Tabla 25. Comparación inter-sujetos entre las medidas pre con fase A y medidas pre con fase B.

Medidas	N	Media	Rango promedio	Suma rangos	U Mann Whitney	Z	Sig
% Pre A	75	61.61	56.81	4261			
% Pre B	44	65.59	65.43	2879	1411	-1.319	.187

Para las medidas de porcentaje de eficacia post intervención A y B se realizó la prueba de igualdad de Levene de varianzas, cuyo resultado fue de ($p = .041$). Es por ello que para comprobar si había diferencias significativas inter-sujetos en las intervenciones se realizó la prueba estadística U-Mann Whitney.

Tabla 26. Comparación entre fases post, prueba de igualdad de Levene.

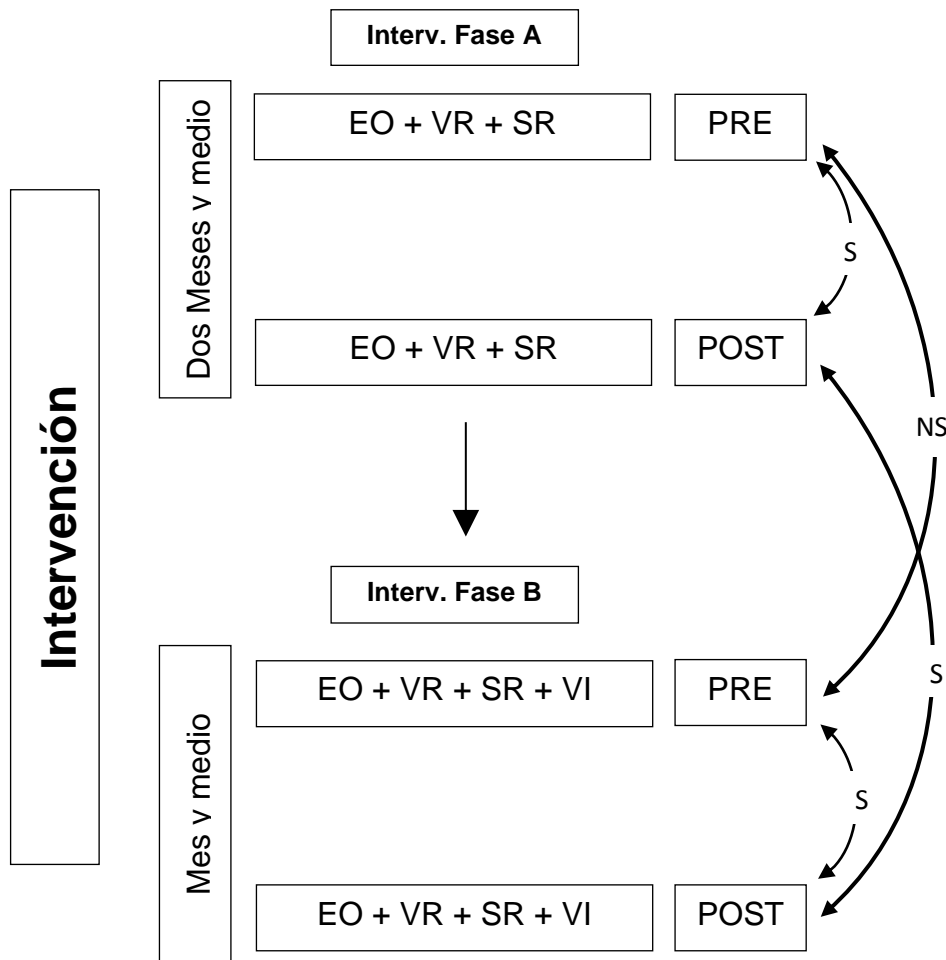
Medidas	Intervención	N	Media	DT	F	1- β	Sig
% Post	A	75	79.67	7.93			
% Post	B	44	85.72	6.44	4.27	1.00	,041
Total		119	81.91	7.95			

Se realizó una comparación inter-sujetos entre las medidas post con fase A y las medidas post con fase B. La prueba estadística U-Mann Whitney fue significativa ($p < .001$).

Tabla 27. Comparación inter-sujetos entre medidas post con fase A y medidas post con fase B.

Medidas	N	Media	Rango promedio	Suma rangos	U Mann Whitney	Z	Sig
% Post A	75	79.67	49.77	3732.5	882.5	-4.230	<.001
% Post B	44	85.72	77.44	3407.5			

Los resultados indicaron mejoras en el porcentaje de eficacia de las conductas objetivo analizadas en las dos fases de la intervención, produciéndose una mejoría mayor en la fase B. A continuación se presenta un esquema con el resumen de los análisis realizados y los resultados obtenidos.



S: Diferencias significativas; NS: Diferencias no significativas

Figura 22. Esquema de la intervención con vídeo-feedback.

3.6 DISCUSIÓN

En la actualidad los cuerpos técnicos de los equipos españoles de fútbol en categorías en formación todavía entrenan poco los componentes psicológicos y utilizan de forma limitada el análisis de rendimiento para la mejora de los procesos de entrenamiento deportivo, a pesar de los importantes beneficios que éstos aspectos pueden llevar asociados. El vídeo-feedback puede resultar de gran ayuda para que el futbolista aprenda a comprender el juego, es decir, a tomar decisiones correctas (competencia táctica) y a ejecutarlas adecuadamente (competencia técnica).

El propósito de este estudio consistió en analizar el efecto de un programa de vídeo-feedback, el establecimiento de objetivos y la supervisión reflexiva sobre el rendimiento técnico-táctico en jugadores de fútbol. A continuación, se discutirán los resultados obtenidos en la investigación. Antes de empezar, es necesario mencionar la escasez de estudios en la bibliografía específica de esta área relacionados con la mejora del rendimiento a través del uso de esta metodología en este deporte por lo que nos resulta difícil comparar los resultados de nuestro estudio con otras investigaciones. Es por ello que intentaremos abordar los resultados y compararlos con estudios de otros deportes que hayan intervenido con una metodología similar o diferente.

3.6.1. Hipótesis relativas al objetivo específico 1 y 2.

Para realizar una discusión más integrada y facilitar su lectura se ha decidido discutir los las dos primeras hipótesis de una forma global, ya que se interviene de forma muy similar. Lo que cambia es el momento y el contexto en el que el jugador recibe el vídeo-feedback. También, debido a la escasez de investigaciones para realizar comparaciones con cada una de las fases de la investigación.

En relación al primer objetivo de nuestro estudio, en el que planteamos analizar los efectos de un programa de vídeo-feedback retardado (post-partido), el establecimiento de objetivos y la supervisión reflexiva a jugadores de futbol en entrenamientos, formulamos que produciría efectos positivos de mejora en el rendimiento técnico táctico del jugador. Esta hipótesis se confirma ya que el programa

formativo modificó la toma de decisiones de los jugadores, mejorando su rendimiento individual en relación a las conductas-objetivo establecidas, produciendo un aumento significativo del porcentaje de acierto de la toma de decisiones. Esta metodología correspondía a la fase “A” de la investigación. Resultados similares se obtuvieron en diferentes estudios de investigación en varios deportes, incorporando en su metodología el vídeo-feedback post-partido y la supervisión reflexiva pero sin utilizar el establecimiento de objetivos en sus intervenciones. En baloncesto (Alarcón et al., 2011; Echeverri, 2011; Iglesias, 2006; Iglesias et al., 2005), voleibol (Moreno et al., 2008; Moreno et al., 2011), fútbol (Ruiz et al., 2008) y tenis (García-González, 2011; García- González et al., 2013; García-González et al., 2014) se produjeron mejoras en la capacidad de los jugadores en la toma de decisiones, aumentando las acciones positivas. En todas estas investigaciones se ha usado un grupo control, en cambio, en nuestro estudio se intervino con todos los miembros del equipo.

En la mayoría de las intervenciones realizadas con esta metodología se han obtenido los cambios significativos esperados, hasta incluso en el estudio de Moreno et al. (2008), en el cual hallaron diferencias significativas en la toma de decisiones y en el rendimiento con jugadoras de élite. Este aspecto se considera muy importante, ya que el efecto que tiene la intervención sobre los deportistas parece ser muy alta, aunque los márgenes de mejora sean muy estrechos y se tenga un nivel muy alto. Aun así, se considera que habría que realizar más estudios debido a la poca existencia de investigaciones con una muestra de nivel profesional, para comprobar si el porcentaje de mejora va disminuyendo conforme se acerca a un nivel competitivo y de rendimiento mayor.

El único estudio que se encontró en la literatura relacionado con el mismo ámbito deportivo que nuestra intervención fue el de Ruiz et al. (2008). Aunque guarda relación, interviniendo en un equipo de fútbol, sólo desarrollan sesiones de vídeo-feedback y tareas en campo con cuatro defensas centrales pero obtuvieron cambios significativos con tres sesiones de intervención y 6 partidos (tres para la línea base y tres para la post intervención). Este estudio refutó la idea de que se necesitan grandes números de sesiones formativas para conseguir cambios significativos. Del mismo modo, nuestro estudio también indica que se pueden producir cambios en la conducta con pocas sesiones de intervención.

En relación al segundo objetivo de nuestro estudio, en el que planteamos analizar los efectos de un programa de vídeo-feedback retardado e inmediato, el establecimiento de objetivos y la supervisión reflexiva a jugadores de fútbol en entrenamientos, formulamos que produciría efectos positivos de mejora en el rendimiento técnico táctico individual del jugador. Esta hipótesis se confirmó ya que se modificó la toma de decisiones de los jugadores, mejorando su rendimiento individual en relación a las conductas-objetivo establecidas, aumentando el porcentaje de acierto en su toma de decisiones. Esta metodología correspondía a la fase “B” de la investigación y al igual que la fase “A” mostró diferencias significativas entre las medidas pre-tratamiento (pretest) y post-tratamiento (postest), lo que evidencia una mejora producida tras la aplicación del programa de intervención. En esta investigación se analizó la efectividad de la intervención realizada a partir del propio cambio en las conductas objetivo de los jugadores relacionadas con su toma de decisiones. No se han encontrado estudios que aborden esta variable aplicando tanto el vídeo-feedback post-partido como el vídeo-feedback en tiempo real de juego en entrenamientos, pero sí por separado. Resultados similares se han obtenido en dos estudios con jugadoras de voleibol (Gil-Arias et al. 2015; Gil-Arias et al. 2016), incorporando en su metodología el vídeo-feedback y la supervisión reflexiva en tiempo real de juego pero sin utilizar el establecimiento de objetivos en sus intervenciones como es nuestro caso.

Se podría indicar que el carácter individualizado de la intervención que otorga a los jugadores el establecer objetivos específicos de mejora a supuesto obtener una mejoría en las acciones técnico-tácticas con un menor número de intervenciones por jugador y de una forma más rápida que otros en otros estudios (Gil-Arias et al., 2015, 2016). Por ello, el establecimiento de objetivos pudo haber acelerado la consecución y la mejora de las conductas seleccionadas produciendo mejoras significativas con menos tiempo de intervención. Aunque se hace necesario indicar que para valorar la eficacia de nuestra investigación sólo se han tenido en cuenta el partido de antes y el de después de la intervención. Por lo que nos hace tomar los resultados del estudio con cautela, ya que habría que comprobar con un número mayor de muestra de partidos (tanto en la línea base como en la fase post) si los resultados del porcentaje de mejora siguen existiendo con un mayor número de partidos

Es importante señalar que la intervención con todos los jugadores del equipo ha supuesto que se produzcan menos sesiones formativas individualizadas por jugador. Pero es necesario destacar que esto puede haber ocasionado un mayor rendimiento colectivo, ya que si todos mejoran, también lo podría haber hecho el equipo. Una de las principales diferencias entre los estudios de Gil (4 jugadoras) y la presente investigación, es la intervención con todos los jugadores del equipo. Se cree que debido al carácter natural del contexto deportivo, se hace necesario elegir entre una mayor muestra con un menor número de intervenciones o una menor muestra con un mayor número de intervenciones. Esta elección debe de ser acorde a lo que se busque mejorar y a las necesidades de cada equipo. Teniendo en cuenta que la duración de la temporada puede limitar el estudio, en raras ocasiones permite el desarrollo de numerosas sesiones individuales formativas con todos los jugadores, a no ser que se disponga de un cuerpo técnico numeroso que se involucre en la realización de esta acción. En nuestro caso, por razones éticas, necesidades del equipo y número de técnicos encargados de esta función en la investigación, el objetivo era intentar mejorar el rendimiento de todos los jugadores de manera individual, para así intentar conseguir un mejor rendimiento tanto individual como colectivo.

En otros estudios con una muestra mayor, 18 estudiantes universitarios, se ha puesto énfasis en la mejora del aprendizaje de la técnica y la precisión del saque de voleibol (Rodriguez et al., 2006) pero no han incluido el componente táctico en el vídeo-feedback, puesto que se centraron en un determinado gesto técnico (acción del movimiento con un modelo de referencia de vídeo-ejecución técnica), no realizando un aprendizaje integrado de forma global donde influyen tanto aspectos técnicos como tácticos como es el caso de nuestro estudio. También, con una menor muestra (n=4) pero trabajando con un modelo técnico como referencia, podemos encontrar el estudio de Raiola et al. (2013). Sus resultados mostraron que el grupo experimental formado por dos jugadoras, mejoró más la técnica y de una forma más rápida que el grupo control. Estos resultados nos hacen plantear que al igual que en nuestro estudio, la incorporación del vídeo-feedback inmediato puede conseguir una mayor mejora en menor tiempo que sólo el vídeo-feedback post-partido. Al no encontrar más estudios relacionados con estos tipos de metodologías se considera oportuno realizar más investigaciones al respecto para comparar los resultados obtenidos.

Podemos destacar otros estudios en deportes individuales que han utilizado sólo el vídeo-feedback inmediato en tiempo real de juego en entrenamientos obteniendo también buenos resultados (la mayoría de los participantes aumentaron el rendimiento sobre su línea base, lo que se traducía en una mejora de las acciones correctas) centrándose en la observación de movimientos técnicos específicos de cada deporte en cuestión. En gimnasia (Boyer et al., 2009), en boxeo (Reynolds, 2013), en velocistas (Dyal, 2016) en capoeira (Stefanie, 2011; Benitez-Santiago y Miltenberger, 2016) y en deporte ecuestre (Kelley y Miltenberger, 2016).

Por todo ello, podemos indicar que la utilización del vídeo-feedback en tiempo real de juego en entrenamientos analizando la propia conducta del deportista favorece la adquisición de habilidades y ayuda al aprendizaje para realizar una mejor toma de decisiones en futuras acciones. Esta técnica puede contribuir a un aumento de conceptos que permita a los deportistas gestionar más información en un contexto de competencia y también mostrar mayor capacidad para reflexionar acerca de las acciones realizadas e influye en acciones futuras (Evans, Whipp y Lay, 2012; Mann, Williams, Ward y Janelle, 2007). Relacionado con los dos primeros objetivos de nuestra investigación mencionados anteriormente, se hace necesario discutir algunos aspectos.

Los medios tecnológicos suponen un elemento de vital importancia para la preparación de los entrenamientos y el empleo de diferentes metodologías de aprendizaje. La visualización de la competición, la posibilidad de generar análisis y estadísticas para preparar vídeos para dar feedback y reflexionar con los jugadores enriquece el proceso de aprendizaje de los deportistas. El propósito del análisis en contextos de coaching es proporcionar una buena retroalimentación a los jugadores (Hodges y Franks, 2004). La posibilidad de obtener información objetiva y fiable permite una evaluación tanto individual como colectiva. Entregar al deportista información de calidad es una de las muchas variables que van a mejorar el proceso de entrenamiento, lo que suele repercutir en el rendimiento posterior en la competición. Proporcionar vídeo-feedback después de cada partido o en tiempo real de entrenamiento puede acelerar el rendimiento, guiando al deportista a conseguir la solución correcta en determinadas situaciones. Muchas veces son los propios deportistas los que realizan sus propios juicios subjetivos (Janković, Leontijević y

Mićović 2011) y no tienen la oportunidad de recibir información objetiva de su actuación. Este tipo de intervenciones ayuda a comprender mejor qué se les pide y qué necesitan mejorar y les permite observar lo que están haciendo realmente en el juego. El uso de este tipo de información con vídeo en etapas de formación supone una mejora en el proceso de entrenamiento, pudiendo tener también no solo implicaciones significativas para el aprendizaje, sino en la participación del deportista y las habilidades desarrolladas.

En el uso del vídeo, el tratamiento lineal no debe predominar, ya que la mayor característica del vídeo es que se puede pausar, avanzar o retroceder. Por lo mismo, el diálogo, el intercambio de ideas, apreciaciones y la retroalimentación se vuelven herramientas necesarias en el tratamiento del vídeo. Si esta metodología se incorporase en etapas formativas podría suponer un avance muy importante en el entrenamiento tal y como lo conocemos. El feedback que recibe el deportista puede ser muy útil para el aprendizaje si se da de forma positiva y promoviendo el esfuerzo cognitivo del jugador (Magill y Anderson, 2012). El inicio de todo proceso es complicado y requiere tiempo, por lo que posiblemente al principio las sesiones de vídeo tendrían que ser dirigidas por el entrenador o por un experto, identificando las señales críticas y haciendo sugerencias de mejora. Poco a poco, podrían ser los deportistas quienes llevasen a cabo las sesiones, analizando sus propias conductas con o sin vídeo (dependiendo de qué aspecto se quiera trabajar, técnico o táctico) respondiendo a las cuestiones planteadas por el entrenador. Finalmente, los jugadores aprenderían a analizar su propia ejecución, la de sus compañeros y la de sus oponentes, favoreciendo un aprendizaje reflexivo y vivencial.

El vídeo-feedback es beneficioso cuando es aplicado con sujetos de nivel intermedio o avanzado y cuando la atención del deportista es dirigida hacia señales concretas y relevantes por un supervisor o mentor (Vickers, 2007). Aunque son muchas las investigaciones que defienden el empleo del vídeo-feedback (Hodges y Franks, 2002; Kernodle, Johnson y Arnold, 2001; Reo y Mercer, 2004), no se usa tanto como se podría esperar, ya que algunos entrenadores consideran que ponerlo en práctica quita muchísimo tiempo de entrenamiento, por lo que abandonan su uso o lo utilizan de forma esporádica (Vickers, 2007). Gran parte de esta problemática radica en que muchas veces en los niveles formativos, el número de personas que forman los

cuerpos técnicos son insuficientes, reduciéndose en muchos casos al primer entrenador y a un preparador físico, lo que dificulta la realización de esta metodología en la práctica deportiva por parte del entrenador.

De una manera más subjetiva, encontramos el estudio de Martin (2011) que se centra en las opiniones de los entrenadores y jugadores sobre el uso del vídeo-feedback como herramienta para el entrenamiento y de análisis del rendimiento en hockey hielo. La investigación muestra que las opiniones hacia el análisis de vídeo tanto de los entrenadores como de los jugadores son positivas y en general se considera muy útil. Un aspecto importante es resaltar que la cantidad del vídeo-feedback debería ser corta y específica, ya que los jugadores se pueden perder ante tanta información o aburrirse. Se puede observar como la utilización del vídeo-feedback favorece la visualización de la acción y ubica a los deportistas en un momento concreto determinado, favoreciendo la reflexión y la interiorización de lo que se quiere trabajar con los jugadores si se acompaña de otras técnicas como la supervisión reflexiva.

En cambio, el uso del vídeo sin ningún aporte de feedback no ha tenido consecuencias significativas. Así se demuestra en diversos estudios (Cuttona y Landina, 2007; Emmen et al. 2013; Van Wieringen, Booij, Shalgunov, Elsinga y Michel, 2013) donde los resultados demostraron que no hay claras ventajas de la utilización del vídeo para el aprendizaje de las habilidades en el tenis.

Los resultados obtenidos apoyan la noción de que la aplicación de programas de supervisión reflexiva con vídeo-feedback puede conllevar a mejorar del conocimiento procedimental y la toma de decisiones (Chambers y Vickers, 2006; Del Villar e Iglesias, 2003; Raab et al., 2005; Vickers, Livingston, Umeris y Holden, 1999). Se quiere destacar que el programa de supervisión reflexiva giró en torno a las directrices marcadas por McPherson (2008), diferenciando por un lado entre la capacidad de elegir la respuesta más eficaz (proceso de toma de decisiones) y la capacidad para ejecutar la acción seleccionada (proceso de ejecución motriz). Además, sigue también las orientaciones de Farrow y Raab (2008), dado que el carácter formativo de la actividad incluye el análisis de la propia acción realizada, reproduciendo de este modo, la situación real de competición de la forma más fiel posible. Por otro lado, algunos

estudios como el de Broek et al. (2011) han verificado la eficacia de las preguntas reflexivas aún sin utilizar el vídeo-feedback y el establecimiento de objetivos.

Con respecto al establecimiento de objetivos, hay que indicar que se han encontrado dos investigaciones similares que van en la misma línea que nuestro estudio, en baloncesto (Ortega et al., 2008) y en fútbol (Carmona et al., 2015), que sin embargo no incluyeron la supervisión reflexiva en su metodología como fue nuestro caso. En ambas investigaciones el vídeo se utilizó para mostrar las conductas que se iban a reforzar positivamente y negativamente cada semana. Se observó un incremento en los niveles de los distintos indicadores de rendimiento aumentando los porcentajes de ejecución de las acciones positivas y disminuyendo para las acciones negativas. Parece que el visionado de vídeos sobre jugadas del partido, relacionadas con objetivos semanales podría haber posibilitado que los jugadores fueran conscientes de qué aspectos tenían que mejorar o mantener y de porqué se realizaba cada sesión y cada tarea, al igual que en nuestra intervención.

Se cree que esta metodología puede beneficiar a jugadores de diferentes niveles pero sobre todo en etapas de iniciación y formación (ver las propuestas de Moreno et al., 2011 y de Pepping, Heijmerikx y De Poel, 2011) ya que van mejorando tácticamente dentro y fuera de la competición. Otros estudios de intervención que utilizaron el establecimiento de metas u objetivos demostraron mejorar el rendimiento en deportes como el fútbol (Brobst y Ward, 2002), tenis (Galvan y Ward, 1998), fútbol americano (Ward y Carnes, 2002), el baloncesto (Swain y Jones, 1995), el hockey sobre hielo (Anderson et al., 1988), el golf (Kingston y Hardy, 1997) y la natación (Burton, 1989). En los deportes colectivos el establecimiento de objetivos tanto individuales como de equipo, podría contribuir a clarificar los roles y aumentar la motivación del grupo (Mora, García, Toro y Zarco, 2000). Además, nuestro estudio recalca la necesidad de utilizar el establecimiento de objetivos en el fútbol como el estudio de Brobst y Ward (2002) o el de Ortín y Olmedilla (2011), que utilizaron la formulación de objetivos en ese mismo deporte, obteniendo mejoras en las cuatro variables psicológicas que según Locke, Shaw, Saari y Latham (1981) pueden mediar en los efectos de un programa de establecimiento de objetivos sobre el rendimiento: la atención dirigida, la movilización del esfuerzo, la perseverancia y el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje (Fernández, Yagüe, Molinero, Márquez y Salguero,

2014), lo que refuerza la afirmación de Weinberg y Gould (2010) de que el establecimiento de metas es una técnica muy potente para aumentar el rendimiento, si bien debe implementarse en forma correcta.

Por otro lado, la práctica deportiva con un enfoque de entrenamiento decisional ayuda al deportista a anticipar sucesos, dirigir la atención, elegir la mejor respuesta y tomar decisiones correctas en situaciones de alta y baja presión (Vickers, 2007). Se cree que son necesarios unos 10 años de práctica y preparación hasta obtener un alto rendimiento en un deporte (French y Nevett, 1993; French y McPherson, 1999). El nivel de habilidad, destreza o pericia de un sujeto aumenta según va adquiriendo experiencia (French y McPherson, 1999; Del Villar, Iglesias, Moreno, Fuentes y Cervelló, 2004; Thomas, Gallagher y Thomas, 2001). Esta investigación puede dar información valiosa sobre como fomentar la pericia en el deporte bajo la óptica cognitiva, a través de la intervención desarrollada sobre las acciones en la toma de decisiones de los deportistas. Es decir, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la necesidad de complementar el entrenamiento con herramientas cognitivas como el vídeo-feedback y la supervisión reflexiva para favorecer la formación técnico-táctica del deportista, ya que para conseguir una mejora en variables relacionadas con el rendimiento no sólo es importante la acumulación de práctica, sino que es determinante la participación en actividades significativas y complementarias (Baker et al., 2003b; Davids y Baker, 2007). En definitiva, queremos resaltar que en esta intervención se buscó la mejora individual del rendimiento, pero que esto pudo haber repercutido en el rendimiento colectivo, ya que la mejora de los elementos individuales de un conjunto ayuda al rendimiento global. Muestra de ello, podemos referenciar la investigación de Moreno et al. (2006). En sus resultados enunciaron que una mayor experiencia y conocimiento permitió al jugador tomar mejores decisiones y, por ello, tener un rendimiento más alto en las acciones de juego. Lo que supuso que los equipos con mejores jugadores ocupasen un mejor puesto en la clasificación final. Es decir, tener una buena toma de decisión es fundamental para conseguir un buen rendimiento en las diferentes acciones de juego y ello, contribuye al rendimiento final del conjunto (Suarez, Claver, Fernández-Echeverría y Moreno, 2018).

3.6.2. Hipótesis relativas al objetivo específico 3.

En relación al tercer objetivo de nuestro estudio, en el que planteamos comparar los efectos que tenían las dos fases del programa y conocer cuál era más efectiva, se formuló que los jugadores sometidos al programa B, de vídeo-feedback post-partido e inmediato en tiempo real de juego, el establecimiento de objetivos y la supervisión reflexiva, tendrían un mejor rendimiento en sus conductas objetivo que los jugadores que realizaban el programa A, con vídeo-feedback post-partido, supervisión reflexiva y establecimientos de objetivos.

Esta hipótesis se confirmó, ya que el programa de intervención B, combinando las dos técnicas (vídeo-feedback post partido y en tiempo real de juego) obtuvo mejores resultados en la toma de decisiones de los jugadores, mejorando su rendimiento individual con un porcentaje mayor de acierto de las conductas objetivo establecidas. Los resultados obtenidos en la presente investigación, muestran diferencias significativas entre la comparación de las dos fases de la intervención (A y B) sólo después de la aplicación del programa. Es decir, sólo en la post intervención. Es necesario resaltar que las dos fases de la intervención funcionaron bien pero la fase "B" obtuvo un mayor porcentaje de mejora.

Creemos que para que este tipo de intervenciones sean más efectivas, es conveniente que el vídeo-feedback se dé tanto inmediatamente después de la tarea realizada (inmediato) como después de analizar el partido (retardado, post partido). El feedback inmediato puede contribuir a que el aprendizaje sea más significativo. Por otro lado, los errores y las creencias inadecuadas de los jugadores se pueden corregir de forma más rápida, justo en el momento en que se produce la acción, pudiendo llevar a aprendizajes más eficientes. El vídeo-feedback inmediato podría considerarse un aspecto vital de la práctica deportiva, respondiendo a cada necesidad de forma individualizada en el momento de juego, garantizando así un aprendizaje personalizado. Precisamente, el hecho de corregir comportamientos mejorables en el momento en el que se han producido y no días después podría ser una de las grandes ventajas del vídeo-feedback en tiempo real de juego. Además, puede plantearse que la asociación de estas técnicas podría favorecer la autonomía y el autoaprendizaje, pudiendo llegar a ser un motivador muy potente y provocar retos personales para

superarse en las siguientes jugadas, ya que se acompaña con el establecimiento de objetivos.

El jugador al tener la oportunidad de reflexionar dos veces sobre sus mismas acciones, tanto en el post-partido como en tiempo real en entrenamiento, podría interiorizar mucho más rápido los aspectos a mejorar o mantener, lo que se traduciría en un aprendizaje mayor y más valioso. Además, el entorno rico de este y otros deportes y las dimensiones en las que se juega, facilitan estudiar la toma de decisión en tiempo real, bajo diferentes condiciones de incertidumbre y presión (para una revisión, Raab y Johnson, 2007). Este estudio supone un avance en el conocimiento sobre la aplicación de programas de mejora en la toma de decisiones en deportistas, dado el carácter novedoso de su aplicación. En nuestra investigación, los jugadores han podido analizar su acción de juego en tiempo real, permitiendo que pudieran implementar de forma inmediata en la práctica siguiente, las reflexiones suscitadas durante el análisis, logrando así una relación directa entre pensamiento y acción. A su vez, se han analizado y reflexionado sus acciones del partido a los pocos días de producirse, lo que ha conseguido un entrenamiento decisonal completo de sus acciones teniendo en cuenta tanto el partido como el entrenamiento. Así, el desarrollo y la optimización de la acción pudo verse mejorada por considerar los dos factores contextuales en el momento de la toma de decisiones (Dodds, Henninger, Patton, Pagnano y Griffin, 2003; Gutiérrez, González-Víllora, García-López y Mitchell, 2011; MacMahon y McPherson, 2009; McPherson y Kernodle, 2007; Paulo y Mesquita, 2007).

Relacionado con este aspecto, los avances tecnológicos a nivel audiovisual e informático hacen que las actuales cámaras y software de que disponen los entrenadores sean utilizados como un recurso para ayudarse en su labor de analizar el movimiento de la técnica y la táctica de sus deportistas y actúen en consecuencia. La herramienta utilizada "Adestrapp" ha supuesto un gran avance en el uso del vídeo-feedback en tiempo real de juego en el entrenamiento, facilitando muchísimo el manejo de los cortes de vídeos seleccionados para las reflexiones con los jugadores y permitiendo en todo momento ajustarse a las situaciones que se nos demandaban, debido a la cantidad de recursos que nos ofrece.

El vídeo-feedback inmediato apoya la información o las instrucciones indicadas por el entrenador, facilitando el aporte de información objetiva a tiempo real. Una vez que el jugador ha tenido sus propios feedbacks tanto visuales como auditivos y cinestésicos, también tendrá una retroalimentación externa (vídeo-feedback) lo que podría reforzar aún más su aprendizaje. Es importante que la retroalimentación sea puntual y concreta (Viciano, Fernández, Zabala, Requena y Lozano, 2003), para facilitar que el jugador no tenga sobreinformación y se pierda en las imágenes. Al principio debe de ser muy precisa, centrándonos en los aspectos que veamos más importantes y a medida que el aprendizaje sea mayor podemos ir aumentando los parámetros en los que nos fijaremos. En definitiva, creemos que el vídeo-feedback en tiempo real es una buena herramienta para los jugadores, ya que "una imagen vale más que mil palabras" y si esa imagen se acompaña con palabras su valor es muchísimo mayor.

3.7 CONCLUSIONES

A partir de los resultados y las discusiones expuestas a lo largo de esta investigación y en relación a los objetivos e hipótesis establecidos al inicio de este trabajo, podemos extraer las siguientes conclusiones.

- Aplicar un programa de vídeo-feedback con supervisión reflexiva y el establecimiento de objetivos, se considera una buena herramienta para la mejora del rendimiento técnico-táctico de los jugadores.
- Las dos fases de la intervención han obtenido mejoras significativas en los jugadores. El proceso de combinar vídeo-feedback retardado e inmediato ha supuesto ser más efectiva, por lo que se recomienda intervenir aplicando vídeo-feedback tanto después del partido como de forma inmediata en los entrenamientos para una mayor mejora en el porcentaje de acierto de las conductas objetivo por parte de los deportistas, mejorando así el rendimiento.
- El carácter individualizado de la intervención ha generado muy buenos resultados, se cree que para que se produzcan cambios significativos en la toma de decisiones de los jugadores, mejorando así su rendimiento, es conveniente trabajar de la forma más específica posible, ya que cada jugador posee unas carencias concretas y una necesidad de ayuda diferente.
- Realizar una intervención con los jugadores a partir del análisis de su propia acción se considera un buen instrumento para la mejora de su rendimiento, ya que pueden verse a sí mismos a través del vídeo, identificar conductas apropiadas o inapropiadas y reflexionar sobre sus propias decisiones. Así podrán tratar de encontrar respuestas adecuadas al contexto concreto de la situación de juego.
- El programa de intervención, basado en la utilización del vídeo-feedback, el establecimiento de objetivos y reflexión de la propia decisión tomada ha permitido realizar un tratamiento más contextualizado sobre el rendimiento deportivo del jugador a partir de sus acciones. Esto supone una importante herramienta para los equipos deportivos y un gran avance dada la viabilidad y facilidad de llevar a cabo este programa de intervención. Se recomienda que los entrenadores lo incluyan en su plan de entrenamiento por la vinculación que

existe entre la supervisión y la acción, favoreciendo en todo momento la transferencia inmediata de las reflexiones suscitadas del análisis al contexto real de juego.

- Las sesiones individuales con vídeo ayudaron a los futbolistas a saber qué acciones debían mantener porque las estaban realizando bien y cuáles necesitaban mejorar. Esto demuestra que el visionado y reflexión de las acciones de juego puede ser un complemento al entrenamiento habitual, ya que facilita la selección de la respuesta más acertada en acciones técnico-tácticas de relevancia en el fútbol.
- La estimulación de la capacidad de análisis de la toma de decisiones en situación real de juego y su posterior reflexión se ha demostrado como un procedimiento formativo eficaz para aumentar el rendimiento de los jugadores en la toma de decisiones. Se aconseja la inclusión de sesiones de supervisión dedicadas al análisis en vídeo de las decisiones tomadas por los jugadores en la planificación del entrenamiento.
- La observación sistemática se considera una herramienta útil y fiable para registrar las conductas objetivo de los futbolistas.
- Por último indicar que esta intervención ofrece un enfoque novedoso que merece futuros estudios empíricos en el campo de otros deportes para seguir aumentando y clarificando el constructo del desarrollo y aumento de la mejora del rendimiento a partir de este tipo de intervenciones.

3.8 LIMITACIONES

A continuación, se indican algunas de las limitaciones de la investigación.

- En esta investigación no se realizó una medida del aprendizaje “cognitivo” de las conductas objetivo que se trataron de mejorar, sino solo de la respuesta conductual.
- El programa de intervención fue aplicado a través de un diseño intrasujeto, lo que dificulta la inferencia de relaciones causales, con la necesidad de establecer una fase pre y una fase post intervención. Señalar que solo se ha evaluado un partido de fútbol para la línea base y otro partido para la post intervención. Esto podría ocasionar la pérdida de algunos datos útiles de los jugadores que tienen menos posibilidades de jugar todo el partido, aunque para que el análisis se pudiese realizar el jugador tenía que haber jugado la mitad del partido. Por la propia estructura y organización del juego, durante un partido, nos encontramos con jugadores que tuvieron una mayor participación en el juego que otros, pero también es cierto que se utilizó el porcentaje de acierto para contrarrestar esta limitación. La utilización de esta metodología limita las observaciones a cortos periodos de tiempo, por lo que se cree que se deberían incluir dos temporadas para llevar a cabo la misma intervención de forma más longitudinal y rigurosa (una fase por año). Aunque también es verdad, que este seguimiento para evaluar los efectos del programa en las próximas temporadas es problemática debido a la movilidad de los jugadores en los equipos. La duración del programa de intervención ha podido ser corto, por motivos deportivos y competitivos, aunque en nuestro caso se han obtenido muy buenos resultados.
- En esta intervención no se ha realizado una fase de extinción o seguimiento (retest), es por ello que los resultados deberían tomarse con cautela, puesto que se desconoce si el beneficio tras la intervención se mantiene en el tiempo o no. Uno de los aspectos a tener en cuenta para interpretar estos resultados es la duración de la intervención. En este sentido la duración del programa de supervisión reflexiva ha estado condicionada por las exigencias de la temporada deportiva.

- El tamaño de la muestra, al tratarse de un estudio cuasi-experimental, puede considerarse reducido. No obstante, la necesidad de realizar una intervención con sólo un equipo nos limitó la posibilidad de ampliarla.
- A su vez, señalar que todos los sujetos eran varones de la misma edad. No se evaluó la eficacia colectiva. Tampoco se analizaron las expectativas de resultado (con datos subjetivos de la percepción de los jugadores), habilidades (técnica, física, táctica y psicológica) y motivaciones de los individuos. En futuros artículos se estudiará la opción de contemplar estas variables.
- El control de la variable contaminante “efecto del entrenamiento”, ha provocado que la investigación se haya llevado a cabo en un único equipo de competición, lo cual ha limitado el número de sujetos sometidos al programa de intervención. Indicar que en la evolución de la intervención se puede producir un proceso de arrastre. Es decir, cuando se realizó la fase “B” del estudio, ya se había realizado la fase “A” sobre vídeo-feedback post-partido. A su vez, el efecto sumatorio de la práctica acumulada en entrenamientos puede llegar a influir, pero en este sentido hay que indicar que el estudio ha valorado el efecto sumatorio de la práctica en entrenamiento y la intervención y no la intervención de forma aislada. Por tanto, entendemos que los resultados obtenidos podrían variar en función de las características de los entrenamientos semanales a los que fueron sometidos los sujetos. Se sugiere, por tanto, la replicación del estudio en contextos diferentes que nos permitan seguir contrastando la eficacia del protocolo.
- El fútbol fue el único deporte estudiado. La especificidad y similitud de características inherentes a este deporte limita las inferencias para el deporte en general. Debido a que el programa ha sido diseñado recientemente, son necesarias más investigaciones para comprobar su validez y la eficacia para promover los cambios esperados en los deportistas.
- En cuanto al sistema de registro de las conductas objetivo, indicar que no se realizó con un instrumento validado pero se obtuvieron buenos resultados en la fiabilidad intra-observador. A su vez, las mediciones realizadas sobre la toma de decisiones se han efectuado con un instrumento de observación que sólo permite su valoración de forma básica (apropiada-inapropiada), a partir de la

definición de la conducta objetivo. Se hace necesario el desarrollo y la validación de nuevos instrumentos de observación de la toma de decisiones en situación real de juego que valoren esta variable de rendimiento con una mayor precisión, aunque es cierto que con el grado de especificidad de las conductas objetivo seleccionados es difícil elaborar instrumentos validados genéricos.

- La no elección de grupo control ha podido influir en los resultados de la investigación, pero se ha querido realizarla con todos los jugadores por razones éticas y de rendimiento deportivo del equipo.
- El programa de vídeo-feedback inmediato en tiempo real de juego perteneciente a la fase "B" de la intervención fue desarrollado en un contexto natural, concretamente en una situación real de juego en entrenamiento. Estos factores limitaron en cierta medida el número de acciones sobre las que se realizó el programa. Realizándose solamente en una de las cuatro tareas que conforman el entrenamiento, por lo que la intervención con el jugador sólo se realizó en dos momentos durante la sesión y con uno o dos jugadores por entrenamiento.
- Las dimensiones psicológicas y emocionales de la toma de decisiones no se ha valorado en esta investigación, no habiéndose realizado una valoración del perfil emocional de los sujetos. Aspectos relacionados con la percepción de autoeficacia, el compromiso del jugador en el aprendizaje a la hora de decidir, la competencia decisional percibida y la ansiedad suponen un efecto directo sobre las conductas de decisión (Ruiz y Graupera, 2005). Esta característica puede influir de forma positiva o negativa, por tanto en futuros estudios se hace necesario conocer este tipo de datos en los sujetos a la hora de interpretar los resultados. También, el contexto natural de juego en el que se ha realizado la investigación puede haber imposibilitado el control de algunas variables. Por ejemplo, las condiciones meteorológicas en las que se han jugado algunos de los partidos de competición pudieron haber afectado a la calidad técnico-táctica de la ejecución.
- Por último, señalar que los diferentes niveles de oposición de los equipos contrarios pueden influir en la ejecución de la toma de decisiones de los

jugadores. Los análisis se han realizado en enfrentamientos con equipos y jugadores de diferente nivel de rendimiento. No resulta fácil resolver este problema, puesto que en situación real de competición, los jugadores pertenecientes a un equipo no manifiestan el mismo nivel de rendimiento en dos momentos diferentes, ni como sujetos a nivel individual y, menos aún, como colectivo a nivel grupal. La única forma de controlar esta variable sería en entornos de simulación en laboratorio que contemplen un nivel de oposición estable, pero ya no respondería al objetivo de la intervención de realizarlo en una situación real y natural del juego. Ante investigaciones en entornos reales, es difícilmente controlar este tipo de variables. También, el escenario de juego que se ha utilizado para comprobar las modificaciones de las conductas objetivo se ha mostrado cambiante, jugando como local o como visitante. Se entiende que esta cuestión puede influir sobre los resultados de la investigación, aunque el hecho de tomar como referencia los valores medios de cada fase y la distribución del calendario de la temporada por medio del azar y de forma aleatoria para cada uno de los jugadores (para algunos la línea base era jugando como local y para otros de visitante y viceversa) pueden contrarrestar este posible efecto contaminador.

3.9 FUTURAS INVESTIGACIONES

Futuras investigaciones en la línea de esta investigación son necesarias para poder establecer resultados más concluyentes. El desarrollo de estudios similares en este deporte nos permitirá comprobar la eficacia de estos programas. A continuación se indican una serie de aspectos que se podrían realizar en futuras investigaciones.

- En otros estudios se podrían tener en cuenta las acciones realizadas en los entrenamientos, procediendo a la grabación de éstos para su posterior análisis y tener así una mayor representatividad de la toma de decisiones llevada a cabo por los jugadores. Es decir, analizar el efecto que tiene la aplicación del protocolo de intervención en contexto de entrenamiento y partido sobre las acciones técnico-tácticas establecidas para cada jugador.
- Además de los cambios conductuales registrados cuantitativamente, creemos relevante obtener información cualitativa de los jugadores, incluyendo una opinión subjetiva de su toma de decisiones. Se deberían de incluir la entrevista como herramienta para valorar los objetivos y los procedimientos de la intervención. Dar la oportunidad a los jugadores de opinar sobre las causas de los resultados obtenidos permitiría contrastar la información recogida, así como incluir un cuestionario para el entrenador y los jugadores para evaluar la intervención.
- En futuras investigaciones se podría añadir el porcentaje de mejora de las conductas objetivos por puesto específico o líneas (defensas, mediocentros, extremos y delanteros).
- La eficacia de esta intervención sólo ha sido evaluada con deportistas de iniciación al rendimiento, siendo necesarios por lo tanto más estudios aplicados a diferentes muestras, desde jóvenes inexpertos hasta jugadores de alto rendimiento de la máxima competición española (ambos géneros, de diferentes deportes, niveles competitivos y edades). Además, se cree conveniente realizar un seguimiento para ver si los efectos se mantienen la siguiente temporada, pues la evaluación de la mayor parte de las intervenciones con esta temática carecen de resultados de seguimiento para valorar la efectividad de la intervención.

- Futuras intervenciones podrían tener en cuenta el uso de instrumentos validados o programas para cuantificar la respuesta en la toma de decisiones de los deportistas. También se propone replicar este estudio aumentando la muestra, realizando la intervención con más de un equipo para poder comparar los resultados, además de aplicar el uso de otros equipos como grupo control. Aumentando el tiempo de la intervención con varios equipos durante dos temporadas permitiría conocer y esclarecer con mayor profundidad la razón de los cambios producidos.
- Además, se podría analizar la influencia de distintos métodos de aprendizaje decisional en el deporte, comparando las diferencias entre la aplicación de cada uno de los métodos utilizados por separado. De este modo se podría determinar qué tipo de metodología utilizada en entrenamiento sería más eficaz para la optimización del rendimiento. A su vez, incorporar la evaluación de la dimensión emocional del deportista, ya que en la literatura científica hay constancia de que en los deportes de carácter abierto, la toma de decisiones está influida por las emociones (Raab y Laborde, 2011).

3.10 ANEXOS

3.10.1 Consentimiento informado.

Yo, _____, accedo a participar libremente, de forma voluntaria y sin ningún tipo de presión externa, en el proyecto de investigación realizado en la Unidad de Investigación del Rendimiento Físico y Deportivo (U.I.R.F.I.D.E) de la Universidad de Valencia. He sido informado de los datos personales serán protegidos en un fichero que estará sometido a, y con garantías de, la ley 15/1999 de 13 de Diciembre.

Entendiendo que los resultados obtenidos pueden contribuir aportaciones y mejoras en el conocimiento científico, firmo el presente en _____, a _____ de _____ de 201__.

ESTUDIO IV

- 4. Análisis de un programa para la mejora de las autopercepciones de los jugadores relacionadas con el compromiso y el rendimiento.**

4.1 INTRODUCCIÓN

Este estudio nace de la necesidad de analizar conjuntamente todas las intervenciones realizadas a lo largo de la temporada y ver los efectos que han tenido sobre las variables psicológicas de los jugadores relacionadas con la motivación y auto percepciones de cada jugador (inteligencia en el juego, motivación autodeterminada, pasión, cohesión, clima motivacional, intención de práctica en el deporte y percepción de conflicto). Es decir, se pretende analizar cómo han evolucionado las diferentes variables a partir de las intervenciones realizadas. Para ello se administraron diferentes escalas de medida de las variables analizadas en seis ocasiones durante el transcurso de la investigación.

La auto percepción juega un papel muy importante en el comportamiento de las personas, ya que guarda relación con la forma en la que se enfrentan y resuelven determinadas situaciones, lo que las puede llevar a afirmar o replantear la apreciación respecto a sus capacidades. Aravena (2012), la define como la percepción que cada sujeto tiene sobre sí mismo en relación a su actuación en un campo de acción concreto. Para Martínez (2009) hace referencia al conjunto de valoraciones que una persona tiene respecto a sus capacidades. A partir del conocimiento del contexto, sus experiencias, creencias, expectativas y sentimientos, los sujetos son capaces de modelar su percepción de las cosas en función de la evaluación que este hace de sus propias competencias y experiencias metacognitivas asociadas con tareas previamente desarrolladas. Aunque pueden tener inconvenientes como la susceptibilidad a la deseabilidad social y otras fuentes de error, la fiabilidad y la validez de los instrumentos utilizados para recabar la información de las percepciones en las personas favorecen su uso (Tenenbaum, 2009).

Los estudios con deportistas jóvenes sobre las percepciones y comportamientos han aumentado considerablemente (Alvariñas, Fernández y López, 2009; Amado, Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2010).

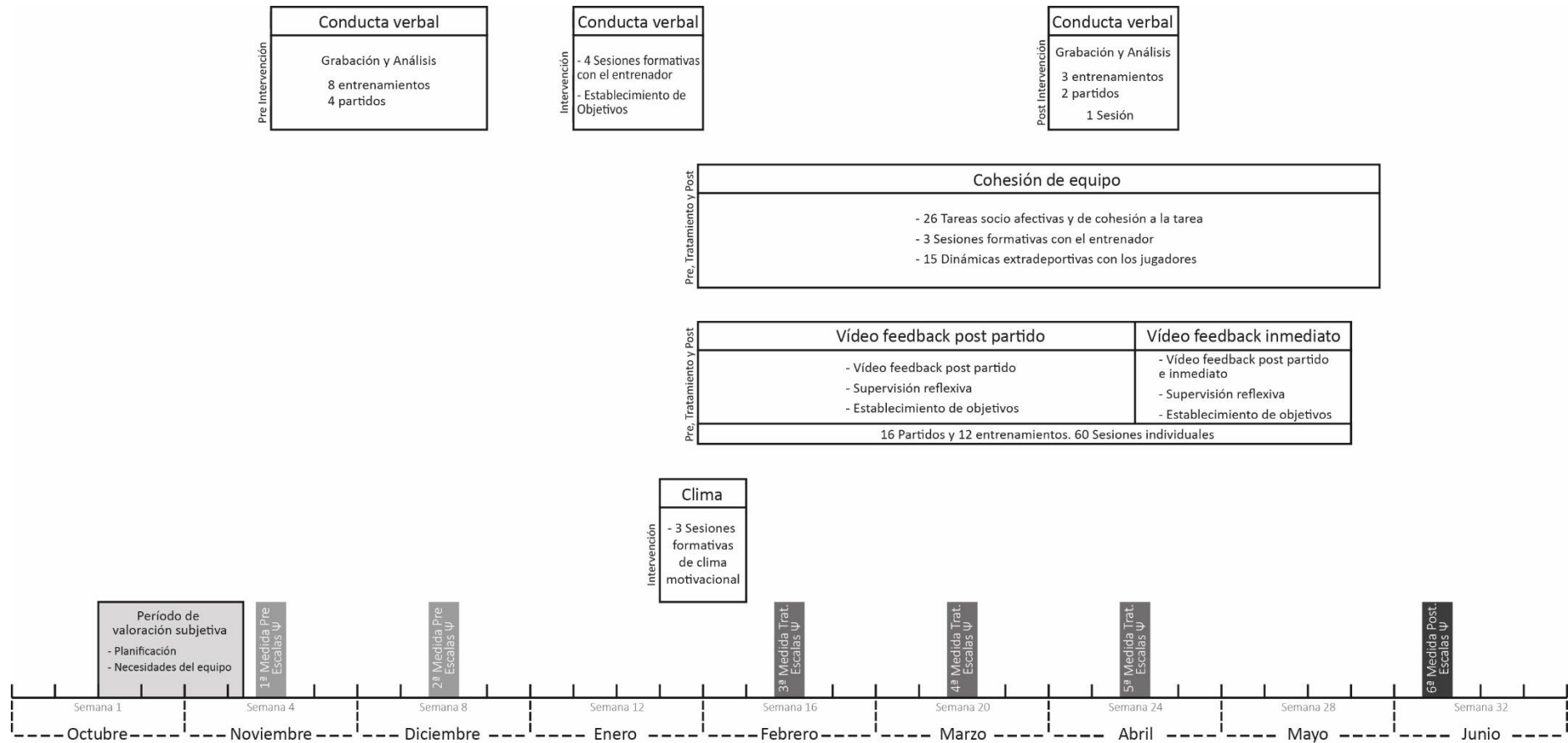


Figura 23. Intervención para la mejora de las autopercepciones de los jugadores.

4.2 MARCO TEÓRICO

La relación interpersonal entrenador-atleta es un aspecto vital en el proceso de entrenamiento (Olympiou, Jowett y Duda, 2008). Las decisiones y acciones del entrenador tienen una gran influencia en el desempeño del equipo y de sus jugadores. El liderazgo (Álvarez, Castillo y Falcó, 2010; Chelladurai, 2007), la comunicación interpersonal (LaVoi, 2007), la cohesión grupal (Carron, Bray y Eys, 2002) y el clima motivacional (Newton, Duda y Yin, 2000; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín y Cruz, 2008) son aspectos que influyen en el rendimiento y en la dinámica de un equipo deportivo. Es por ello, que se ha intervenido sobre estos aspectos. En España, se han desarrollado varias intervenciones que incluyen e integran el entrenamiento psicológico dentro del entrenamiento deportivo general en deportes de equipo. En fútbol (Mora, Zarco y Blanca, 2001), baloncesto (Ortega, Giménez y Olmedilla, 2008), voleibol (Díaz y Rodríguez, 2005), balonmano (Abenza, Bravo y Olmedilla, 2006), hockey hierba (Blanco y Buceta, 1993), baile deportivo (Cantón y Checa, 2011) o gimnasia rítmica (Álvarez, Falco, Estevan, Molina-García y Castillo, 2013). O en deportes individuales, por ejemplo en natación (Cantón, Checa y Ortín 2009), tenis (Latinjak, Torregrosa y Renom, 2009; Urra, 2014), atletismo (Buceta, López de la Llave, Pérez-Llantada, Vallejo y Del Pino, 2002; Jaenes y Caracuel, 2005), remo (Jaenes, Caracuel y Peñaloza, 2012) o vela (Abenza et al., 2014). Desde este punto de vista, se quiere dar un nuevo enfoque de intervención.

El marco teórico lo hemos estructuramos en apartados que corresponden a las diferentes variables analizadas: la motivación, el clima motivacional, la intención de práctica, la percepción de conflicto, la pasión, la cohesión y la inteligencia en el juego.

4.2.1 La motivación en el deporte.

Gill (1986) la define como aquel impulso que lleva a esforzarse por tener éxito en una determinada tarea, persistir a pesar de los fracasos y sentir orgullo por las acciones ejecutadas. Se podría definir como la energía, dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo intenciones y acciones (Stover, Bruno, Uriel y Liporace, 2017). La psicología moderna la considera como la integración de dos dimensiones. La intensiva, aspectos de energía de activación que emplean los sujetos

para realizar una tarea y la selectiva, referida a la orientación que adoptan los sujetos hacia un objetivo o meta y que indica la finalidad del comportamiento (Vallerand, 1993). La investigación sobre la motivación es uno de los elementos más estudiados y de principal importancia en el deporte, ya que explica la iniciación, la orientación, el mantenimiento y el abandono de la actividad físico-deportiva (Dósil, 2008). Existen diversas teorías que pretenden comprender y explicar la conducta a partir de la motivación, las dos principales son la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000) y la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989; Elliot, 1999, 2005).

4.2.1.1 La Teoría de la Autodeterminación.

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) es una macroteoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales (Deci y Ryan 1975, 1985 y 2000). Se centra en la determinación del grado en que la conducta humana es volitiva o autodeterminada, es decir, el nivel en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección (Deci y Ryan 1975). Según la TAD, la motivación es multidimensional, existiendo un continuo de tipos de motivación con diferentes niveles de autodeterminación, donde se puede observar de más a menos autodeterminada la motivación intrínseca, la motivación extrínseca (identificada, introyectada y externa) y la desmotivación. El grado de internalización influye en las formas de motivación, que va desde completamente autodeterminado hasta completamente no autodeterminado o controlado.

Se asume que los seres humanos son organismos activos con una predisposición hacia el crecimiento, a controlar los ambientes y a incorporar las nuevas experiencias en un sentido coherente del sí mismo, actuando en ambientes tanto internos como externos, de cara a lograr eficacia para satisfacer la completa variedad de sus necesidades. La TAD está compuesta por cuatro sub-teorías, que son: la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985), la Teoría de la Integración Orgánica (Deci y Ryan, 2000), la Teoría de Orientación de Casualidad (Deci y Ryan, 1985) y la Teoría de las Necesidades Básicas (Deci y Ryan, 1985). Posteriormente se añadieron otras dos sub-teorías, la Teoría de los Contenidos de Meta y la Teoría de la

Motivación de las Relaciones. Se encuadra dentro del Paradigma Social Cognitivo, al igual que la Teoría de las Metas de Logro.

4.2.1.1.1 La Teoría de la Evaluación Cognitiva.

Tiene el objetivo de especificar los factores que explican la variabilidad de la motivación intrínseca, es decir, explica cómo influyen los factores externos en la motivación intrínseca para aumentarla o disminuirla. Plantea que la satisfacción de necesidades básicas tiene una influencia directa y positiva sobre la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985, 2000). Fue formulada para integrar los resultados de los experimentos iniciales del laboratorio sobre los efectos de los premios o recompensas y otros aspectos externos en la motivación intrínseca (Deci, 1971, 1972). Se postula bajo el supuesto de que existen motivos innatos y propios del ser humano, recibiendo los eventos que ocurren en el entorno (sea externo o interno) una valoración distinta a nivel cognitivo y generando distintos grados de motivación.

Se recogen cuatro postulados que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona, estableciendo que los principales elementos que predicen el interés en los diferentes aspectos de la realidad son:

- *Control*. Si las personas eligen una tarea y tienen el control de ella, mejorará la motivación intrínseca (locus interno). Del mismo modo, si el origen de la acción está controlado por un factor externo (locus externo), la motivación intrínseca es probable que disminuya (Goudas, Biddle, Fox y Underwood, 1995).
- *Competencia*. La competencia percibida por el sujeto en los diferentes dominios aumenta la motivación intrínseca hacia ellos a medida que se trasmite la información positiva sobre su habilidad (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985).
- *Factores extrínsecos*. La forma en la que se perciban los refuerzos, informativa o controladora, determina el nivel de autodeterminación. Si se perciben de una forma más controladora la motivación será menos autodeterminada (Mandigo, Nicholas y Holt, 1999).
- *Orientación de la motivación*. Se relaciona con la motivación autodeterminada. La orientación motivacional hacia la tarea está relacionada con una mayor motivación intrínseca. En cambio, una orientación motivacional hacia el ego se relaciona con

mayor presión y control para mantener la autoestima, por lo que no se está tan intrínsecamente motivado, pudiendo generar baja motivación (Mandigo, Nicholas y Holt, 1999).

4.2.1.1.2 La Teoría de la Integración Orgánica.

Esta teoría explica los procesos de interiorización e integración de los conocimientos. Manifiesta que los diferentes tipos de motivación pueden ser ordenados en un continuum de autodeterminación, con diferentes niveles, yendo desde la motivación intrínseca hasta la amotivación. Además, cada tipo de motivación tiene su propia estructura y el sujeto lo regula de forma interna o externa. La motivación intrínseca (hacia el conocimiento, la estimulación y la ejecución), la motivación extrínseca (de regulación externa, la introyección y la identificación) y la desmotivación. En los párrafos siguientes, se describen los diferentes niveles de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002).

- La *motivación intrínseca*. Es la forma más autónoma de motivación. Es la tendencia inherente de todos los seres humanos a buscar novedades y desafíos, ampliar y ejercitar sus capacidades, explorar y aprender (Deci y Ryan 2000). El sujeto participa en determinadas actividades por iniciativa propia, por el sentimiento de placer y disfruta por la satisfacción que obtiene por participar en ellas (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985; Lepper, Green y Nisbett, 1973). Una persona que quiere alcanzar una meta o realiza una actividad por el simple hecho de ser agradable presenta motivación intrínseca (Koestner, Losier, Vallerand y Carducci, 1996) y se asocia con el bienestar psicológico, el interés, la diversión y la persistencia (Ryan y Deci, 2000). A su vez, se relaciona con procesos experienciales y conductuales positivos como el placer por afrontar desafíos, mejor rendimiento deportivo y una menor ansiedad (Brustad, 1988; Gill, Gross y Huddleston, 1983; Scalan y Lewthwaite, 1984; Vallerand y Losier 1994). Un individuo que presenta un alto nivel de motivación intrínseca intenta obtener recompensas afectivas derivadas de la participación en determinada actividad (Berlyne, 1971).

Existen tres tipos de motivación intrínseca (Vallerand, et., 1992; Vallerand y Ratelle, 2002). *Motivación intrínseca hacia el conocimiento* (hacer una actividad por el

placer y la satisfacción experimentada al aprender, explorar, e intentar entender algo nuevo), *motivación intrínseca hacia la ejecución* (realizar la actividad para mejorar o superarse a sí mismo) y *motivación intrínseca hacia la estimulación* (involucrarse en una actividad con el objetivo de experimentar y sentir sensaciones derivadas de la propia participación en la actividad).

- La *motivación extrínseca*. Se refiere a los comportamientos que buscan resultados u objetivos ajenos a la actividad en sí misma. Usan una actividad para conseguir una recompensa externa; ya sea complacer a sus padres o amigos, o el reconocimiento social en general. Está determinada por recompensas o agentes externos, participando en una actividad por los beneficios que se pueden sacar de ella y no por hedonismo (Vallerand, 1997). La internalización es una tendencia inherente a todos los seres humanos a integrar la regulación de actividades extrínsecamente motivadas que son útiles para un funcionamiento efectivo en el entorno social (Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994). Los sentimientos de tensión o de estar bajo presión están relacionados a la experiencia de motivación extrínseca. Según Carratalá (2004), este fenómeno puede ser explicado por el hecho de que la aprobación social (un fuerte motivo extrínseco) depende de otras personas, es decir, está fuera del propio control ocasionando esta situación el estrés.

Se reconocen cuatro tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995): regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

La motivación extrínseca de regulación externa. Es la que mayor contraste tiene con la motivación intrínseca porque es la forma menos autodeterminada y se refiere a la motivación extrínseca como se concibe en la literatura. Las personas experimentan la conducta sintiéndose controlados o alienados (Deci y Ryan, 2000). Se ejercitan por cualquier demanda externa o por conseguir algún tipo de recompensa o premios (Deci y Ryan, 2000). Se busca obtener recompensas materiales, sociales provenientes de la participación en la actividad (Harter, 1978). En los deportes suelen estar presentes de forma predominante, la aprobación social, la fama y la popularidad son ejemplos claros de estas recompensas (Vallerand, Deci y Ryan; 1987).

La motivación extrínseca de regulación introyectada. Implica internalizar la regulación del comportamiento pero la persona no lo acepta del todo como suyo (Deci

y Ryan, 2000), siendo una forma un poco más autodeterminada de motivación extrínseca. Las causas de practicar la actividad suelen ser el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa (García Calvo, 2004), estando asociada a expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad y el logro de mejoras del ego, en aspectos tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000).

La motivación extrínseca de regulación identificada. Se caracteriza porque en este caso el sujeto lleva a cabo una determinada actividad por las ventajas que él considera como relevantes para su desarrollo personal. La persona la cree importante, la valora y la hace libremente aunque la actividad no sea agradable (Ryan y Deci, 2000). Es decir, el comportamiento es autónomo, se considera como beneficiosa la actividad pero se lleva a cabo por una serie de beneficios externos y no por el placer de practicar la propia actividad. Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, existe un alto grado de autonomía percibida cuando se realiza de forma consciente (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000).

La regulación integrada. Es la forma más autodeterminada de regulación externa. El individuo también realiza una actividad libremente, pero el proceso de elección es parte armoniosa del individuo (Deci y Ryan, 1985). El interés no se limita a la propia actividad, sino a un planteamiento más amplio en coherencia con otros aspectos de sí mismo. La integración ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa acorde con sus valores y sus necesidades. Las decisiones del sujeto son coherentes con otros aspectos de su conducta. En este tipo de regulación se da un locus interno de causalidad ya que el sujeto ha integrado y ha hecho suya una motivación en principio extrínseca.

- *La amotivación o desmotivación.* Está asociada a la falta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca, que se da cuando el sujeto siente incompetencia y pérdida de control (Deci y Ryan, 1985; Vallerand y Ratelle, 2002). Está en el extremo opuesto del continuo de autodeterminación, en el nivel más bajo de autodeterminación (Ryan y Deci, 2000). Esto ocurre cuando no se perciben contingencias entre las conductas y sus resultados. La desmotivación aparece cuando el individuo pierde la intención de actuar (Deci y Ryan, 1985; Koestner, et., 1996), no valorando la actividad (Ryan, 1995), sintiéndose incompetente para desarrollarla (Bandura, 1986), sin esperar la consecución del resultado esperado (Seligman, 1975). Los deportistas que no están

motivados realizan la actividad sin ningún propósito, perciben efectos negativos como la apatía, la incompetencia, la depresión y no buscan objetivos afectivos, sociales ni materiales (Vallerand, 2001). Desde hace tiempo, la desmotivación ha sido estudiada como un constructo multidimensional (Biddle, Markland, Gilbourne, Chatzisarantis y Sparkes 2001; Carratalá, 2004; Fernandes, Vasconcelos-raposo, Lázaro y Dosil 2004; Pelletier, Fortier, Vallerand y Briere, 1998). En este sentido consideran cuatro tipos dentro de la desmotivación. Un primer tipo, de desmotivación relacionada con las creencias de una falta de capacidad/habilidad. Un segundo tipo, vinculado al resultado de las creencias de estrategia ineficaz (resultado de una convicción del individuo de que la estrategia propuesta no resultará eficaz para un determinado objetivo). Un tercer tipo, relacionada con las creencias de falta de capacidad y esfuerzo (la conducta es demasiado exigente, el sujeto no se dispone a dedicar un esfuerzo suficiente para el compromiso con tal actividad). Un cuarto tipo, relacionada con la creencia de impotencia, el sujeto percibe que sus esfuerzos son insuficientes para tener éxito en la tarea a realizar.

4.2.1.1.3 La Teoría de las Necesidades Básicas.

Uno de los principales conceptos de la TAD es la teoría de las necesidades psicológicas básicas, definidas como algo innato, universal y esencial para la salud, el bienestar y fundamentales para el crecimiento psicológico (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000). El desarrollo de esta teoría expone que el comportamiento humano está regulado y motivado por tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, necesidad de sentir ser el origen de las propias acciones; la competencia, necesidad de poseer la habilidad adecuada para la realización de la actividad que se está desempeñando; y la afiliación, necesidad de sentirse aceptado y simpatizar con los demás. El poder conseguir alcanzar estas necesidades psicológicas básicas conllevará tener una motivación más autodeterminada, mientras que la no consecución de alguna de esas necesidades provocará la desmotivación del deportista (Deci y Ryan, 2000). Van ligadas a la experiencia de integración y libertad, volviéndose una parte esencial del funcionamiento saludable. Y si no son satisfechas pueden presentar un funcionamiento inadecuado. Para que exista un bienestar psicológico en las personas se deben de satisfacer las tres necesidades (Deci y Ryan, 2000), constituyendo así, los

mediadores psicológicos que influirán en los tipos de motivación de la TAD y por consiguiente repercutirán en la personalidad, los aspectos sociales y afectivos, etc. A continuaciones se exponen las tres necesidades básicas:

La necesidad de competencia. Alude a la necesidad de ejercitar nuestras habilidades y mejorarlas (Harter 1978). Sentirse eficaz en algunas de las interacciones continuadas del individuo con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades, lo que implica que la persona quiere interactuar con su entorno (Harter, 1978; White, 1959). La búsqueda de la competencia hace que las personas se planteen desafíos óptimos para poner a prueba sus capacidades e intenten mantener y mejorar esas habilidades. A su vez, genera un sentido de confianza y efectividad en la acción.

La necesidad de autonomía. Hace referencia a la necesidad de las personas de sentir que pueden elegir e implementar sus propias decisiones (Deci, 1985). Es decir, ser el origen o la fuente de la propia conducta de uno mismo, experimentando que se participa en una actividad por el propio deseo de practicarla y se tiene capacidad de decisión (DeCharms, 1968). La autonomía involucra interés e integración de los valores.

La necesidad de relación. Es la necesidad de que tenemos las personas de ponernos en contacto con otros seres humanos, creando un vínculo y sentirnos socialmente aceptados (Baumeister y Leary, 1995). Esta necesidad guarda relación con el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad. Las personas necesitamos tener interacciones con otros significativos, conectando con ellos en vínculos de cuidado y de cariño mutuos (Faye y Sharpe, 2008).

4.2.1.1.4 La Teoría de las Orientaciones de Causalidad.

Las orientaciones de causalidad se definen como elementos duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación y el nivel de libertad de su conducta. Los diferentes tipos de motivaciones (intrínseca, extrínseca y amotivación), llevan a los sujetos a tener una orientación causal que conduce a interpretar los eventos de diferentes modos. Existen tres tipos de orientaciones que guían la

regulación de los individuos. Se cree que todos las poseemos, pero alguna de ellas se presenta siempre en mayor medida o menos medida (Deci y Ryan, 1985).

La orientación de control. Se relaciona con la motivación extrínseca y se da cuando las personas perciben que existe un control en el entorno o dentro de ellos mismos que les lleva a realizar la conducta por el deber de hacerla. Las acciones se realizan por presión y sin elección propia, por lo que las recompensas, los plazos para realizar una actividad, la aprobación juegan un papel importante (Deci y Ryan, 1985).

La orientación de autonomía. Se suele dar más en las personas intrínsecamente motivadas, que actúan basándose en sus metas personales e intereses, e interpretan los sucesos de manera informativa, poseyendo un alto grado de capacidad de elección, iniciación y regulación de la conducta con un predominio del locus de control interno.

Finalmente la orientación impersonal. Está relacionada con la amotivación. Las personas con esta orientación tienden a pensar que son incapaces de regular su conducta para conseguir los resultados deseados, ya que se sienten incompetentes e incapaces de controlar las situaciones. Esta orientación se da cuando las personas experimentan las tareas como algo difícil y los resultados como algo independiente de la conducta. Creen que el origen del control es desconocido o puede ser capricho de algún agente externo. La orientación impersonal se suele relacionar con sentimientos depresivos o altos grados de ansiedad, ocurriendo al producirse frustración con la satisfacción de las necesidades básicas.

4.2.1.1.5 Teoría de los Contenidos de Meta.

Esta teoría tiene su origen debido a las diferencias entre los objetivos intrínsecos y extrínsecos, aspecto que repercute en la motivación y el bienestar (Ryan, Williams, Patrick y Deci, 2009; Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010). Se centra en el estudio de los diferentes objetivos y aspiraciones personales que anteriormente se analizaban dentro de la miniteoría de las necesidades básicas. No se incluye en el modelo jerárquico, pero se deduce como aplicable al nivel global debido al uso que de ella se hace en las investigaciones (Kasser y Ryan, 1996). Según la TAD no sólo es importante el porqué se produce el comportamiento, sino hacia qué se dirige (Sheldon, Ryan, Deci y Kasser, 2004). Esta subteoría es el aspecto más impreciso del

modelo, en mayor parte por la terminología que le ha sido asignada, ya que puede confundirse con la motivación intrínseca y extrínseca (Deci y Ryan, 2000). Los objetivos son vistos diferencialmente porque ofrecen satisfacciones de primera necesidad y de este modo son asociados con el bienestar. Las metas intrínsecas probablemente satisfagan las necesidades básicas, relacionadas con un mayor bienestar, relaciones más estrechas y crecimiento personal. Contribuyendo al bienestar psicológico y al ajuste positivo, dividiéndose en cuatro: crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad (Sheldon y Kasser, 2001). En cambio, las metas extrínsecas seguramente no están relacionadas con la satisfacción de las mismas. Tienen una orientación hacia afuera y se dividen en tres: fama, apariencia física y éxito financiero. Estando ligadas a las reacciones de otros (Kasser y Ryan, 1996), por lo que se asocian a un pobre bienestar.

Es de vital importancia señalar la diferencia entre lo descrito anteriormente en relación con la regulación autónoma o controlada (el por qué se realizan las conductas, el motivo del comportamiento, si es autónomo o controlado) y la meta de los comportamientos (intrínseca/extrínseca). Aunque las metas intrínsecas suelen regularse de una forma más autónoma que las extrínsecas (dado que se vinculan con las necesidades psicológicas básicas, motivos y metas) son independientes. Por ejemplo, un alumno que trabaja para ganar dinero (meta extrínseca, de tipo éxito financiero) porque se siente presionado por sus padres (motivo controlado) o porque disfruta estudiando y necesita solventar los gastos en apuntes (motivo autónomo) (Deci y Ryan, 2008; Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006). En este último caso si bien su comportamiento de trabajar tiene como meta el dinero, el motivo por el cual tiene esa meta es poder realizar una actividad de su elección, como lo es estudiar (Stover et al., 2017).

De la misma forma, ambas metas están presentes en todos los sujetos, aunque alguna puede predominar sobre la otra (Kasser, 2016). A su vez, resalta que la vinculación con las necesidades psicológicas básicas es variable según el caso, pudiendo en ocasiones conllevar a la satisfacción y en otras a la frustración de aquellas. Por ejemplo, es el caso de alguien que tiene como meta el éxito financiero para poder satisfacer su necesidad psicológica de autonomía (Kasser, 2011).

4.2.1.1.6 Teoría de la Motivación de las Relaciones.

Deci y Ryan (2014), elaboraron la sexta miniteoría que guarda relación con el desarrollo y el mantenimiento de relaciones personales cercanas como los mejores amigos y parejas románticas, así como la pertenencia a grupos, siendo una de las tres necesidades psicológicas básicas. Plantea que uno de los valores o sentimientos más importantes de la sociedad es la de sentirse relacionado o conectado con otros (La Guardia y Patrick, 20058; Reis, 2011). Cierta cantidad de tales interacciones no solo es deseable para la mayoría de las personas sino que, de hecho, es esencial para su ajuste y bienestar porque las relaciones satisfacen la necesidad de relacionarse. Es por esto que se necesita estar satisfecho en las relaciones de alta calidad de la relación y autonomía y en menor medida la necesidad de la competencia. Dichos autores indican que las relaciones personales con más alta calidad son aquellas en las que cada persona apoya la autonomía, la competencia y la necesidad de la relación de la otra.

4.2.1.2 La Teoría de las Metas de Logro.

La Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984, 1989), es una teoría social cognitiva y se basa en que el ser humano es un organismo intencional, dirigido por sus objetivos y que actúa de forma racional de acuerdo con éstos. Los entornos de logro se consideran a aquellas situaciones en las que el sujeto debe demostrar su competencia ante una determinada demanda, como puede ser el entorno deportivo, educativo o familiar. La concepción de competencia puede variar en función de la persona dependiendo del entorno en el que se encuentre y la forma en la que se juzgue, lo que implicar diferentes tipos de orientación motivacional o de meta. La perspectiva de las metas de logro se considera un constructo compuesto por parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo. Nicholls (1984) sostiene que todas las personas tienen dos tipos de orientaciones de meta más o menos desarrolladas, una orientación a la tarea y una orientación al ego.

La orientación a la tarea (concepción de habilidad indiferenciada) o también llamada meta de maestría (Ames, 1984). Se caracteriza porque la finalidad del comportamiento es dominar una tarea y por la creencia de que la competencia está basada en un proceso de autocomparación, tomándose a sí mismo como punto de

referencia y teniendo como objetivo una mejora personal de una capacidad. El esfuerzo está directamente ligado a la mejora con lo que competencia es percibida como algo que se puede incrementar con más esfuerzo. A su vez, el fracaso a falta de dominio y aprendizaje y no se relaciona con sentimientos de inseguridad o falta de competencia. Cuando el concepto de competencia se ve como modificable y que puede mejorarse con el aprendizaje se relaciona con sujetos orientados a la tarea.

La orientación al ego (concepción de habilidad diferenciada) o también conocida como meta centrada en la habilidad (Ames, 1984). Se caracteriza porque la finalidad del comportamiento se basa en mostrar una capacidad superior a los demás, estableciendo una comparación con los demás. Una persona se percibe como competente cuando demuestra superioridad en comparación con los demás. El concepto de competencia como entidad fija, innata y general se relaciona con sujetos orientados al ego.

También es importante señalar que tanto la orientación al ego como la orientación a la tarea son ortogonales entre sí, por lo tanto podemos encontrar sujetos con orientaciones a la tarea y al ego simultáneamente de modo que en determinadas situaciones un individuo puede presentar una fuerte orientación a la tarea y en otra situación una fuerte orientación al ego (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999).

Nicholls (1989) resalta que además de las diferencias individuales para orientarse a la tarea o al ego, las diferencias situaciones también influyen en su orientación final, de forma que el sujeto desarrolla metas de acción con tendencia a la competición cuando quiere demostrar una habilidad frente a otros, o una tendencia al aprendizaje cuando pretende mostrar maestría. En resumen, existe una orientación a la tarea (o a la maestría) cuando la competencia se compara con criterios autoreferenciados y una orientación al ego (o al rendimiento) cuando se utilizan criterios de comparación externa. El tipo de orientación surgirá del clima motivacional percibido (tarea o ego) y de la competencia percibida (Castillo, Duda, Álvarez, Mercé y Balaguer, 2011; Elliot, 2005).

4.2.2 Clima Motivacional, promotor de autonomía.

La Teoría de las Metas de Logro tiene en cuenta la influencia del entorno a través del clima motivacional. Ames (1992) lo define como un conjunto de señales implícitas y/o explícitas, que el participante percibe del entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso. Es generado habitualmente por los entrenadores, la familia, los docentes y los compañeros. El deportista se encuentra rodeado de personas significativas que van a ejercer una influencia sobre él y que pueden indicar que la clave del éxito radica en el esfuerzo y la superación personal o bien en la superación de los otros y demostración de mayor capacidad que los demás.

En esta investigación se hace especial hincapié en el papel que ocupan los entrenadores con respecto a este aspecto, ya que no sólo actúan como instructores, modelos, mentores y guías sino que van más allá de aspectos relacionados con las habilidades deportivas, influyendo en el crecimiento emocional y social del deportista. De todas las relaciones que establecen los jugadores a lo largo de su formación, la relación con el entrenador es una de las que tiene un mayor impacto desde el punto de vista del rendimiento así como en varios aspectos de su desarrollo personal. A nivel de desarrollo personal, un buen entrenador es capaz de conseguir mejoras en el bienestar psicológico y social del deportista, fomentando su autoeficacia, transmitiendo valores y creencias positivas (Rodríguez, 2010). Es por ello y de vital importancia, que los entrenadores además de generar situaciones de aprendizaje adecuadas para mejorar las habilidades físicas, técnicas y tácticas que se necesitan para el logro del éxito deportivo, sepan crear un entorno donde se genere en los participantes un impacto significativo en su autoconcepto, su motivación y la calidad de la experiencia deportiva (Conroy, Kaye y Coatsworth, 2006). Esto es lo que hemos querido realizar con esta intervención.

El clima motivacional que puede fomentar el entrenador puede ser de dos tipos: un clima motivacional de tarea o de maestría y un clima motivacional ego o rendimiento. Ames (1992) señala que el clima de maestría se caracteriza por dar importancia a los procesos de aprendizaje de los jugadores. Haciendo uso de tareas diversas, originales, desafiantes y significativas. Se crean oportunidades para que los deportistas elijan, cooperando en el desarrollo e implementación de reglas. Pone

énfasis en la autonomía, el reconocimiento de la mejora individual, desarrollando grupos de trabajos reducidos y heterogéneos. Realiza una evaluación basada en la mejora y presenta un ritmo de aprendizaje flexible. Propicia un feedback positivo basado en el esfuerzo y conquistas personales, retando a los deportistas a emplear criterios autorreferenciales para valorar el éxito conduciéndolos a una mayor responsabilidad en el aprendizaje (Nicholls, 1989). Por otro lado, en el clima de rendimiento hay poca variedad de actividades, el entrenador es autoritario, los deportistas son evaluados en comparación con otros, se crean grupos homogéneos (en relación con las habilidades), la evaluación se basa en la norma y el ritmo de aprendizaje es inflexible. Los deportistas que se ven inmersos en un clima motivacional de tarea muestran mayores niveles de satisfacción y concentración con la práctica, frente a los sujetos que perciben un clima ego (Ames y Archer, 1988; Roberts, 2001; Vazou, Ntoumanis y Duda, 2006).

Es por ello que, un deportista que percibe un clima de maestría se implica más a la tarea, su meta es controlarla y también, conseguir su objetivo. Con esto aumenta su sentimiento de competencia, provocando con ello una mayor firmeza y constancia. Por el contrario, un deportista que percibe un clima de rendimiento tiene mayor implicación al ego, su meta es probar su competencia en comparación con los demás, atribuyendo el fracaso a la falta de habilidad, lo que genera problemas a la hora de mantener el sentimiento de competencia. Esto puede conllevar al abandono de la práctica deportiva, ya que los sujetos que perciben este clima no son perseverantes ante una dificultad (Duda, 1992; Escartí, Cervello y Guzmán, 1996).

Con respecto a lo indicado anteriormente la línea de investigación más utilizada para el análisis de las dimensiones del clima motivacional ha sido la de las áreas del TARGET (Epstein, 1988, 1989; Ames, 1992). Se observan seis estructuras: el tipo de tareas y actividades que se diseñan (Task), la participación del sujeto en el proceso instruccional, la involucración al alumno en la toma de decisiones en el funcionamiento (Authority), la manera en que se reconocen los logros de los estudiantes, es decir, la distribución y las oportunidades para las recompensas (Recognition), la forma y la frecuencia en que los sujetos interactúan juntos (Grouping), el establecimiento de los estándares de rendimiento (Evaluation) y la temporalización de la programación relacionado con el tiempo de práctica se

administra de forma flexible en función de la complejidad de la tarea y el nivel de habilidad (Timing).

Es decir, las dimensiones que definen el clima motivacional son: cómo es definido el éxito (en función del resultado o del progreso individual y la mejora); qué se evalúa (el resultado o el esfuerzo); cómo es evaluado el individuo (a través del resultado o del esfuerzo y el progreso personal); cómo se interpretan los errores (como algo a evitar o como parte del aprendizaje); por qué se practica la actividad (para ganar o para desarrollar nuevas tareas); qué hace sentirse satisfecho (ganar o mejorar); cuál es el foco de actuación del individuo (ganar o aprender); y cuál es el foco de actuación del docente (ganar o enseñar).

4.2.3 Intención de práctica deportiva y percepción de conflicto con la actividad deportiva.

Favorecer la intención de la práctica deportiva siempre ha sido un objetivo muy importante a conseguir por parte de profesores, pedagogos y entrenadores (Ntoumanis, 2005). Hay muchos trabajos que estudian los motivos que llevan a las personas a iniciar y mantenerse en la práctica deportiva, pero todavía es necesario desarrollar más estudios sobre los determinantes motivacionales de la participación y adherencia a la actividad física, debido a la magnitud de la cuestión. Los beneficios de la práctica deportiva son innumerables en todas sus dimensiones (fisiológica, psicológica y social) para quienes la realizan (Carazo-Vargas y Moncada-Jiménez, 2015; Castillo y Moncada, 2012; Gomes et al., 2015). Es cierto que muchos jóvenes o niños, realizan alguna práctica deportiva de forma regular, ya sea en el marco académico o extraescolar (García-Ferrando, 2006), pero en los últimos años, la población adolescente difícilmente alcanza los niveles exigibles para lograr beneficios sobre la salud física y social (Abarca-Sos, Zaragoza, Generelo y Julián, 2010; Oviedo et al., 2013). Esto es debido a un descenso en la persistencia deportiva en los países desarrollados (Sallis, 2000), sobre todo en la etapa infantil y la adolescencia (Cervelló et al., 2007; García Calvo, Leo, Martín y Sánchez, 2008; Wall y Côté, 2007; Boiché y Sarrazin, 2009).

El compromiso deportivo representa el afán y la decisión de seguir con la práctica deportiva (Scanlan, Simons, Carpenter, Schmidt y Keeler, 1993). A medida que

van avanzando las etapas de desarrollo en los jóvenes, se va formando su intención de práctica futura, ajustándose y relacionándose con la perseverancia y la percepción que cada deportista posee respecto a su capacidad dentro del deporte que realiza (Hernández y Capella, 2014).

La promoción de actividad física y el desarrollo de procesos motivacionales parecen ser fundamentales para conseguir mejorar los niveles de actividad física y la adherencia a un estilo de vida más activo (Práxedes, Sevil, Moreno, del Villar y García-González, 2016). Dentro de la intención de práctica futura influyen varias cuestiones, el grado de diversión con la práctica, los costes personales, las oportunidades de implicación y las coacciones sociales que se producen, además de la influencia de las alternativas de implicación y apoyo social (Scanlan, Russell, Beals y Scanlan, 2003). Una revisión llevada a cabo por Morgan et al. (2016), identificó como factores extrínsecos para la mejora del compromiso con la práctica deportiva, el entorno, la accesibilidad y los horarios de los programas y el contenido de las sesiones (suficientemente motivadoras). Numerosos estudios señalan la importancia del entorno social con respecto a la actividad físico-deportiva (Luis de Cos, 2014; Ramos, Ponce de León y Sanz, 2010; Ruiz y Piéron, 2009) en el que los adolescentes comparten tiempo con sus iguales.

Tanto los entornos de entrenamiento como los de partido se consideran contextos muy importantes para fomentar el compromiso deportivo del deportista, siempre y cuando se consiga una motivación positiva (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2007; Ulrich-French y Smith, 2009). Para desarrollar y aumentar el nivel de intención de práctica, el papel que ocupan los entrenadores en la actividad física resulta clave.

La TAD (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000) aporta una base conceptual para explicar esta relación, ya que la motivación intrínseca actúa como un predictor para la permanencia (Moreno, et., 2007; Navarro et al., 2008; Ntoumanis 2005; Vallerand 1997), mientras que la desmotivación es causa del abandono (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002). Los estudios fundamentados en la TAD (Deci y Ryan, 2000) coinciden en la importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y de las formas de motivación más autodeterminadas para conseguir una buena intención de práctica futura (Guzmán y Kingston, 2012). La motivación juega un

papel importante para alcanzar la adherencia en la práctica deportiva, determina su futura continuidad e influye en la iniciación de los individuos a ella (Sarrazin et al., 2002, Moreno et al., 2007; Ulrich-French y Smith, 2009) y ayuda a evitar el abandono (Granda, Montilla, Barbero, Mingorance y Alemany, 2010; Vallerand y Rosseau, 2001). La TAD, también señala que el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas actúa como mediador del nivel de autodeterminación de los practicantes (García Calvo, 2006; GonzálezCutre, Moreno, Moreno y Cervelló, 2007; Kilpatrick, Hebert y Jacobsen 2002) y, en consecuencia, puede predecir la persistencia o abandono de la práctica deportiva. Bajo esta misma línea, la intención de persistir en la práctica deportiva viene asociada a altos niveles de competencia (García Calvo et al., 2012), de autonomía (Almagro, Sáenz-López, Cutre y Moreno, 2010; García Calvo et al., 2012) y de relación (García-Calvo, Sánchez, Leo, Sánchez y Amado, 2011). La práctica deportiva se ve influida por los distintos papeles sociales que el sujeto pueda verse obligado a desempeñar en función de la etapa de desarrollo en la que se encuentre, pudiéndole generar conflictos. Sin embargo, los cambios tanto físico, psicológicos, cognitivos como evolutivos que sufre el adolescente pueden influir en el comportamiento deportivo llegando en ocasiones al abandono de la práctica (Caro, 2010; Luis de Cos, 2014; Nuviola, Tamayo y Nuviola, 2012; Ramos et al., 2010; Ruiz y Piéron, 2009). El término persistencia o intención de práctica está opuestamente relacionada con el abandono.

En resumen, a lo largo del tiempo, la intención de práctica se ha estudiado desde diferentes perspectivas como la Teoría de la Metas de Logro (Nichols, 1989) y la TAD (Deci y Ryan, 1985), lo que ha permitido identificar muchos aspectos que entran en juego a la hora de explicarla, entre ellos están las influencias sociales, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el deporte, las orientaciones motivacionales, los grados de implicación del sujeto con la actividad, el compromiso y la percepción de conflictos con otras actividades. Este último aspecto se considera de vital importancia, ya que en la adolescencia muchos jóvenes se sienten colapsados por la cantidad de actividades que realizan, tanto en el ámbito académico, formativo, deportivo o de ocio.

Bajo este mismo punto de vista, es importante saber la importancia que las personas le dan a la práctica físico-deportiva que realizan, ya que esto puede decretar

el grado de interés y compromiso, evitando que se produzca un conflicto con otros roles sociales como el instituto, la familia, los amigos, la pareja, etc. En este sentido, el hecho de poseer una motivación más autodeterminada hacia una actividad o deporte hace que los sujetos sean menos susceptibles de percibir conflicto entre dicha actividad y otros roles sociales, en cambio cuando la motivación es menos autodeterminada, el sujeto es más susceptible de experimentar este conflicto (Guzmán y Kingston, 2012). Por este motivo, se ha optado por explicar esta variable bajo el enfoque de las Metas de Logro y la TAD. En la literatura, se puede encontrar varios trabajos que tratan de mostrar la existencia de un vínculo negativo entre la motivación autodeterminada y el conflicto de roles sociales u otras actividades (Pérez y Guzmán, 2019; Ratelle, Vallerand, Senécal y Provencher, 2005; Senécal, Julien y Guay, 2003; Senécal, Vallerand y Guay, 2001), en esta investigación se pretenderá examinar dicha relación y qué variables están relacionadas e influyen positivamente o negativamente tanto con la intención de práctica como con la percepción de conflicto.

4.2.4 Pasión.

4.2.4.1 Antecedentes históricos de la pasión.

En relación a este término, a lo largo de la historia se han encontrado dos posiciones distintas (Rony, 1990). Una posición postula que la pasión conlleva una pérdida de la razón y del control (ver Platón, 429–347 aC y Spinoza, 1632–1677). Spinoza exponía que los pensamientos aceptables provenían de la razón, en cambio, los pensamientos inaceptables eran originados por la pasión, por lo que los sujetos afectados de pasión vivían con sufrimiento. En consonancia con la etimología de la palabra pasión (del latín "passio" para el sufrimiento), se considera que las personas que tienen una pasión experimentan algún sufrimiento, son vistos como pasivos y son esclavos de sus pasiones, que los controlan.

La otra posición, considera a las personas apasionadas como más activas en relación con su pasión, siendo muchísima más positiva que la postura anterior. Para Descartes (1596-1650) las pasiones son emociones fuertes con tendencias de comportamiento inherentes que pueden ser positivas, siempre que la razón subyazca

al comportamiento. Hegel (1770 -1831), expuso que la pasión era algo fundamental para alcanzar los más altos niveles de logro. Siendo la pasión adaptativa y aportando beneficios a las personas que pueden controlarla. Los románticos, especialmente Rousseau (1712–1778), Helvetius (1715–1771) y Diderot (1713–1784), presentaron la pasión como algo esencial para una vida saludable y plena.

En conjunto, estas dos posiciones resaltan la dualidad de la pasión y tienen que ver con una tercera perspectiva que sugieren que algunas pasiones son "buenas" y otras son "malas" (Vallerand, 2015). Jossain (1928), basándose en las obras de Descartes, Kant (1724–1804) y Ribot (1907), propuso que había dos tipos de pasión: las pasiones "nobles" orientadas hacia el bienestar o beneficio de los demás o la sociedad y las pasiones "egoístas" que buscan la satisfacción personal. Además, sugirió que las pasiones podrían interactuar entre sí al menos de dos formas: algunas pasiones pueden entrar en conflicto con otras pasiones y otras pueden coexistir pacíficamente con las demás, indicando que todas las pasiones no son equivalentes y que pueden jugar diferentes roles en los resultados que experimentamos.

La pasión se ha analizado desde el ámbito de las relaciones personales, a través del concepto de amor apasionado, la pasión romántica o la amorosa (Hatfield y Walster, 1978; Serrano y Carreño, 1993, Sternberg, 1986, 1988; Yela, 2001), el ámbito de la creatividad (Goldberg, 1986) y desde una visión motivacional. Frijda, Mesquita, Sonemans y Van Goozen (1991) las definieron como objetivos prioritarios con importantes resultados emocionales, por lo que las personas pasarán grandes cantidades de tiempo y dedicarán mucho esfuerzo para alcanzarlos. Baum y Locke (2004), la definieron como trabajar en la actividad que les encanta a las personas. Glasser (1976) por su parte, la asociaba a conceptos como dependencia positiva y negativa. Pero ninguno de estos trabajos había reflejado mucha investigación empírica hasta que en 2003 se propuso la teoría más reconocida y aceptada por la comunidad científica en la actualidad. Vallerand et al. (2003) publicaron un artículo sobre la pasión psicológica y propusieron la primera teoría dualista para explicar sus efectos. La estructura teórica de la pasión, se centra en el proceso motivacional que implica una participación intensa y persistente en una actividad (véase también Vallerand, 2008, 2010, 2012, 2015).

4.2.4.2 Modelo dualístico de la pasión.

Después de un período de prueba y error que parece comenzar en la adolescencia temprana (Erikson, 1968), la mayoría de las personas comienzan a mostrar preferencia por algunas actividades, especialmente aquellas que se perciben como particularmente agradables e importantes y que tienen cierta concordancia con la forma en que ellos se ven a sí mismos. Algunas de estas actividades son los deportes y las actividades de ocio, que pueden llegar a convertirse en auténticas pasiones para aquellos que los practican. Hace pocos años que la pasión por las actividades se ha convertido en objetivo de investigación empírica, teniendo que ver con la forma en que se practica una actividad (el objeto de la pasión) y la forma en que ésta es vivida por la persona, formando parte de su identidad. De esta forma, la pasión se define como una fuerte preferencia de la persona hacia una actividad que considera importante en su vida, que la autodefine, le gusta y a la cual dedica tiempo y energía (Vallerand, 2010). Tomando la TAD (Deci y Ryan, 1985) como marco teórico, la pasión es definida desde una perspectiva dualista. El modelo dualista de la pasión distingue dos tipos de pasión: la pasión armoniosa y la pasión obsesiva (Vallerand et al., 2003). Cada una caracterizada por una forma específica de participación en la actividad.

- *La pasión armoniosa* es el resultado de una internalización autónoma de la actividad, es decir, está integrada por razones intrínsecas del individuo y pasa a formar parte de su identidad y el yo de la persona. Se acepta libremente como importante para uno mismo, sin importar si cuenta con apoyo social para mantenerse en la actividad. Como resultado, los individuos apasionadamente armoniosos no se sienten obligados a realizarla, sino que se comprometen con el sentido de identidad y disfrute. Es totalmente voluntaria y flexible, estando en armonía con actividades desarrolladas en diferentes ámbitos y diferentes actividades de la vida porque pese a ocupar un lugar destacable en la propia identidad, su presencia no es aplastante y deja espacio a otros intereses vitales (es decir, los elementos internalizados se organizan de manera coherente entre sí y no están en conflicto). Las personas controlan la actividad, decidiendo si participan o no y cuando lo hacen, lo que contribuye a una experiencia positiva con la actividad (Vallerand et al., 2003). Permitiendo que cuando las condiciones se hacen nocivas, la implicación en la actividad se pueda limitar o

incluso detener, lo que se traduce en un mayor bienestar subjetivo. Se afirma que una integración completa del comportamiento es la consecuencia de un entorno de apoyo a la autonomía, en el que se permite que la actividad se elija libremente sin contingencia (es decir, por sus beneficios inherentes). Esta internalización autónoma da como resultado un patrón de comportamiento marcado por el compromiso voluntario y el respaldo personal. Diversos estudios sugieren que la pasión armoniosa promueve resultados más adaptativos, como un mayor disfrute, bienestar, compromiso con la actividad, mayor vitalidad, satisfacción con la vida y felicidad (Stenseng y Phelps, 2013; Vallerand et al. 2003, 2006), congruencia de identidad (Stenseng, 2008), persistencia en las tareas (Rip, Fmtin y Vallerand, 2006; Vallerand et al. 2003), comportamiento de menor riesgo (Vallerand et al. 2003), menor conflicto intrapersonal (Stenseng, 2008; Stenseng et al., 2013), menor agotamiento (Curran et al. 2013a, 2013b; Gustafsson Hassmen y Hassmen, 2011), mayor rendimiento (Vallerand et al., 2008), mayor bienestar psicológico (Carpentier et al., 2012), mayor bienestar físico (Rip et al., 2006).

La pasión armoniosa conduce a un fuerte impulso al ejercicio, compatible con una mayor concentración, sentimientos de dominio y emociones positivas durante la práctica deportiva (Mageau y Vallerand, 2007; Vallerand, 2012). Estas emociones positivas se han relacionado con el desarrollo de un comportamiento de estimulación óptimo en los deportes, ya que los deportistas pueden usar y manejar sus emociones para guiarlos hacia un rendimiento óptimo (Baron et al., 2009) y para sopesar sus opciones con prudencia (Vallerand et al., 2008; Curran et al., 2015). La pasión armoniosa también protege contra la distracción negativa, los objetivos poco realistas y el estrés durante el ejercicio (Vallerand et al., 2007; Curran et al., 2015) y ayuda a los jugadores a priorizar los beneficios a largo plazo sobre los beneficios a corto plazo (Curran et al., 2015; Rip et al., 2006; Vallerand, 2012). Como tal, se cree que la pasión armoniosa es crucial para alcanzar altos niveles de rendimiento tanto a corto como a largo plazo (Vallerand, 2012). Es decir, se puede decir que se pueden producir dos caminos hacia el rendimiento deportivo a través de los efectos de la práctica deliberada (Vallerand et al., 2007, 2008). El primero emana de la pasión armoniosa y contribuye tanto al rendimiento como al bienestar psicológico. El segundo se deriva de la pasión obsesiva y el rendimiento viene a costa del bienestar.

- *La pasión obsesiva* es el resultado de una internalización controlada por motivos contingentes a la práctica de la actividad. Dicho proceso de internalización conduce a valores y regulaciones asociados con la actividad que, en el mejor de los casos, se internaliza parcialmente en el yo y, en el peor de los casos, se internaliza en la identidad de la persona pero está completamente fuera del yo integrador (Deci y Ryan, 2000), en línea con el yo investido del ego (Hodgins y Knee, 2002). Se caracteriza por una sobreidentificación con la actividad apasionante, ya que abarca todos los pensamientos y desborda la identidad, valorando la actividad apasionante por encima de otros intereses de la vida (Vallerand et al., 2003). Surge de una integración parcial de la actividad, la actividad y sus resultados no se integran completamente en la identidad de la persona y, por lo tanto, entran en conflicto con los valores y objetivos preexistentes. Una internalización controlada se origina a partir de la presión intra y/o interpersonal debido a que ciertas características están vinculadas a la actividad, como sentimientos de aceptación social, autoestima o la excitación incontrolable (Mageau, Carpentier y Vallerand, 2011; Lafrenière, Bélanger, Vallerand y Sedikides, 2011). Los resultados cognitivos, afectivos y motivacionales son menos deseables y, en ocasiones, inadaptados.

La participación del ego asociada con la pasión obsesiva es probable que promueva un mayor efecto positivo cuando se valida la autoestima y un mayor efecto negativo cuando la autoestima se ve amenazada. Las personas con pasión obsesiva sienten una presión interna a la hora de realizar la actividad, no controlan la participación y pueden aparecer emociones negativas. También, puede dar lugar a conflictos entre la actividad y otras actividades e intereses (Bridekirk, Turcotte y Oddson, 2016; Curran, Hill, Appleton, Vallerand y Standage, 2015) y pensamientos obsesivos en torno a la actividad cuando uno no la está practicando, por tanto se postula que la pasión obsesiva conduce a una persistencia rígida en la actividad. La persona sigue practicando la actividad incluso en situaciones que suponen elevados costes personales e interpersonales, ya que uno es controlado por la actividad (Vallerand et al., 2003). Los deportistas obsesivos piensan que no tienen más remedio que invertir al máximo en su actividad, llegando a controlar su comportamiento (Vallerand, 2012), sintiéndose obligados a comprometerse por la necesidad de autovalidarse y obtener aprobación social a través de la participación en la actividad.

La investigación ha demostrado que tener este tipo de pasión puede ser un precursor de la adicción a las actividades de ocio (Curran et al., 2015; Vallerand, 2010, 2015), incluido el ejercicio (Akehurst y Oliver, 2014; Paradis, Cooke, Martin y Hall, 2013).

La pasión obsesiva se ha relacionado con resultados más desadaptativos, menor autoestima general (Stenseng y Dalskau 2010), conflicto intrapersonal (Stenseng, Rise y Kraft, 2011), afecto negativo (Vallerand et al., 2003), compromiso inflexible (Rip et al. 2006) y agotamiento (Schellenberg, Gaudreau, Crocker, 2013). Está relacionada negativamente el afecto positivo, el bienestar y la satisfacción con la vida (Philippe et al. 2009; Stenseng y Phelps 2013) y positivamente con manera la persistencia rígida de la actividad (Vallerand et al., 2003), la lesión crónica (Rip et al., 2006) y las metas de evitación (Vallerand et al., 2008).

Desde la TAD (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2003), se propone que dependiendo de cómo se produzca el proceso de internalización de la actividad surgen como resultado los dos tipos distintos de pasión. Cuando una persona se involucra y participa en una actividad, pasa a ser parte de su persona, convirtiéndose en una característica central de su propia identidad. Cuando la pasión alimenta la motivación, el bienestar y el compromiso entusiasta de las tareas, proporcionando una vida equilibrada y con un propósito, hablamos de pasión armoniosa. Sin embargo, la pasión no siempre es adaptativa y, en ocasiones, puede volverse excesivamente compulsiva, emocionalmente negativa y rígida (Vallerand y Verner-Filion, 2013), en ese caso se trata de una pasión obsesiva.



Figura 24. Modelo Dualístico de la pasión (Vallerand et al., 2003).

El dualismo del modelo de pasión se representa como dos dimensiones de la motivación para participar en la actividad. Un aspecto muy importante que queremos resaltar es que a pesar de que las pasiones son motivacionales en su naturaleza (conllevan energía y se dirigen hacia un objeto), se distinguen de las motivaciones en que las pasiones se dirigen a actividades que han sido interiorizadas en la identidad de la persona (Deci y Ryan, 1985; Koestner y Losier, 2002). De acuerdo con la TAD, las diferentes razones para participar en una actividad pueden llevar a resultados diferentes como resultado de los dos tipos diferentes de pasión (Ryan y Deci, 2000; Vallerand, 2012). Las razones autónomas, como el placer inherente de una actividad, conducen a la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Si la actividad dada se convierte en parte de la identidad del deportista, puede resultar una pasión armoniosa (Mageau y Vallerand, 2007). La pasión obsesiva también se diferencia de la motivación extrínseca ya que, aunque las dos variables están relacionadas a los resultados por una mala adaptación, la pasión obsesiva incluye necesariamente el amor por la actividad. Los dos tipos de pasión están instauradas en la personalidad del sujeto e influyen en la motivación de la persona para esa actividad específica. Por todo lo comentado anteriormente, se apoya la distinción entre la pasión y la motivación intrínseca y extrínseca.

4.2.5 Cohesión.

Este apartado se encuentra desarrollado en el punto 2.2.1 del marco teórico del estudio 2.

4.2.6 Inteligencia en el juego.

El deporte exige la capacidad de resolver problemas de diferentes niveles de complejidad, en la que la alta competencia es básica para anticipar o elegir la mejor solución posible y poder ejecutarla (Elferink-Gemser, Visscher, Richard y Lemmink, 2005). Este hecho reclama una alta inteligencia del deportista. El constructo de inteligencia ha sido de difícil comprensión a lo largo de los años por su naturaleza y su operacionalización. Es por esto que se han desarrollado diversas teorías desde diferentes perspectivas y enfoques psicológicos, obteniendo multitud de definiciones al respecto. Muchos autores como Sternberg, Gardner, Salovey o Goleman han

considerado que apañárselas de forma competente en contextos de trabajo reclamaba la existencia de una inteligencia adaptada al contexto de actuación. Dicha inteligencia ha recibido multitud de nombres, tales como inteligencia: Analítica, Corporal, Ejecutiva, Creativa, Emocional, Práctica, Contextual, Musical, Interpersonal, Intrapersonal, Ecológica, Social, Naturalista, Sexual, para los Negocios, Espiritual, Espacial, Matemática o Verbal (ver revisión de Furnham, 2005). Los diferentes términos empleados muestran la complejidad del término, aunque en todas ellas se hace referencia a la capacidad que las personas ponen en acción para rendir de forma competente en sus diferentes contextos de actuación (Gardner, 1983, 1987, 1993, 2001; Goleman, 1996, Goleman y Cherniss, 2001; Goleman, 2006; Sternberg, 2000; Terenzini, 1993).

Sternberg (1985) define la inteligencia como la actividad mental dirigida con el propósito de adaptación a, selección de y conformación de entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo. Expone a partir de las teorías de la inteligencia existentes que cada una de esas teorías estaba incompleta porque tenían en cuenta un solo componente de la inteligencia y dejaban de lado las demás, resaltando que todas las teorías de la inteligencia más que contradecirse, se complementan. A su vez, considera que para entender la inteligencia es necesario tener en cuenta su relación con tres aspectos que constituyen una elaboración completa y dinámica del concepto: el mundo exterior del individuo, su mundo interior y la experiencia que sirve de mediadora entre el mundo exterior y el interior. Del análisis que realiza este autor surge la teoría triárquica, cuyo objetivo no es desconcepar otras teorías de la inteligencia sino entenderlas como subdivisiones de una teoría más completa (Sternberg, 1985). Sternberg propone tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. Además, cada uno de estos tipos de inteligencia forman a su vez, tres subteorías parciales que se complementan entre sí: componencial, experiencial y contextual.

- *La inteligencia analítica o componencial*, es la que más cerca está de la concepción unitaria de la inteligencia. Implica la capacidad de percibir, almacenar, modificar y trabajar con la información (operaciones mentales tales como definir, tomar decisiones y generar soluciones).

- *La inteligencia creativa o experiencial*, es la encargada de integrar la información obtenida del exterior con nuestra psique, es decir, la habilidad que nos permite aprender a partir de la experiencia (está vinculada a la creatividad y a la resolución de problemas no experimentados anteriormente).
- *La inteligencia práctica o contextual*, hace referencia a la capacidad del ser humano de adaptarse al entorno en el que habita.

Esta teoría se considera una propuesta integradora y dinámica que contempla diferentes áreas de desarrollo y aplicación de la inteligencia, siendo una de las más aceptadas en la actualidad. La inteligencia práctica o contextual destaca como parte de su modelo triárquico. Los teóricos de la inteligencia contextual (Cianciolo, Matthew, Sternberg y Wargner, 2006; Sternberg, 2000) la definen como aquella que se utiliza cuando el sujeto tiene que adaptarse, seleccionar y ajustarse al entorno para obtener objetivos personalmente valiosos o el éxito en un ámbito de trabajo o en una actividad, es decir, cuando se tiene que actuar de manera competente. Esta teoría está estrechamente relacionada con el ámbito deportivo, ya que este ámbito se necesita poseer una inteligencia dispuesta a solucionar problemas prácticos y concretos que implican movimientos precisos y controlados en un contexto muy específico (Gardner, 1983; Terenzini, 1993). Tener éxito en el deporte significa entender y actuar de manera eficiente e inteligente en el contexto de la actividad (Brown, Gould y Foster, 2005).

Iglesias, Ramos, Fuentes, Sanz y Del Villar (2002) sostienen que el proceso de toma de decisiones resulta determinante en el rendimiento deportivo, pues a través de esta capacidad cognitiva el deportista elige la mejor acción a ejecutar en el juego. La capacidad para actuar de manera inteligente y tomar las decisiones correctas está siempre sometida a los vaivenes de la disposición psicológica de los jugadores, a su resistencia mental para afrontar los retos (Hatfield y Kerick, 2007; Jones, 2012). En este sentido, las acciones técnicas y tácticas se consideran un saber que se puede desarrollar, una inteligencia en la dimensión interactiva, que se caracteriza por la necesidad de un ajuste temporo-espacial de las respuestas de los sujetos. La inteligencia en la toma de decisiones es un aspecto clave a la hora de practicar un deporte, pues jugar bien consiste en elegir la opción de juego más adecuada en el momento justo o exacto y ser capaz de llevarla a cabo, siendo fundamental el manejo temporal y la exigencia de precisión de la acción (García, Ruiz y Graupera, 2009).

En la literatura y en el ámbito deportivo, podemos encontrar muchos términos que se utilizan sin definirse de una forma clara, pudiendo dar lugar a confusión entre ellos, el pensamiento táctico, el jugador inteligente, la inteligencia táctica, el pensamiento operativo o la inteligencia deportiva (Arjol, 2005; Bangsbo, 2002 y 2003; Castelo, 1998; Del Pino, Gómez, Moreno-Ríos, Gálvez y Mula, 2009; Dosil, 2002; Fradua, 1999). La necesidad de la habilidad y del manejo del concepto parece claro pero sigue siendo extremadamente deficiente la comprensión y delimitación de los términos y mucho más aún la operacionalización y medición de los mismos. Para muchos entrenadores, la inteligencia de sus deportistas se basa en tener visión de juego, tener criterio, carácter, anticipar, leer las jugadas, conocer el juego, dominar el contexto (Ruiz, García, Palomo, Navia y Miñano, 2014). Lo que subyace a un desempeño inteligente en deportes de equipo es la capacidad de entender la dinámica del juego. Sería la inteligencia de actuar, de llevar a cabo soluciones, de conocimiento tácito (Wagner, 1987) y que es expresión de la pericia (Ruiz y Arruza, 2005). Esto permite al deportista tomar la iniciativa, decidir, anticipar, competir, conocer sus propios aspectos fuertes y débiles, adaptarse, aprender o planificar de forma oportuna la respuesta más correcta ante situaciones exigentes tanto en lo psicológico como en lo fisiológico (Ruiz et al., 2014). Para dar solución al desarrollo y medición de este término, Ruiz, Graupera y García (2014) desarrollaron una escala de medida de la Inteligencia Contextual Percibida en el Deporte, variable que va a ser utilizada en esta investigación, ya que recoge los aspectos del concepto de inteligencia anteriormente definidos. Estos autores la definieron como la capacidad para conocer la dinámica de la actividad, comprender las competencias que se reclaman en cada momento, saber cómo lograr el éxito y conocer qué aspectos son críticos para alcanzar ese objetivo. Para ello es de vital importancia manejar recursos cognitivos para adaptarse a cada situación (elementos de autocontrol y autorregulación) lo que genera confianza en las capacidades propias. Es decir, la inteligencia en el juego podríamos decir que es saber lo que pasa en el contexto de juego y actuar en consecuencia de la manera más correcta para obtener el éxito como resultado. Los deportistas más inteligentes en el juego tienen más probabilidades de tener éxito deportivo (Sternberg et al., 2000). Varios estudios la mencionan como Inteligencia Práctica o Contextual en el Deporte (Pérez, Navia, Espín, Coll y Nieto, 2015; Ruiz et al., 2014; Sternberg et al., 2000). Por lo

tanto, lo que reclama el deporte es una inteligencia dispuesta a solucionar problemas prácticos y concretos que implican movimientos precisos y controlados en un contexto muy específico (Terenzini, 1993), estando estrechamente relacionada con la noción de Inteligencia Cinestésico Corporal de Gardner (1983) (Ver teoría de Inteligencias múltiples de Gardner, 1983, 2008, 2010).

Para los investigadores deportivos este tipo de inteligencia ha recibido denominaciones diferentes, tales como Sentido de Juego, Visión de Juego o Conocimiento Táctico (Elferink-Gemser et al., 2005; McPherson, 1994) y su estudio ha recibido escasa atención (Cratty, 1972; Tennenbaum y Bar-Eli, 2007). En este estudio se le llamará Inteligencia en el Juego. Brown, Gould y Foster (2005) destacaron la necesidad de trabajar esta inteligencia con los deportistas en situaciones reales. Este estudio se plantea debido a la existencia de pocas investigaciones que han analizado esta inteligencia (De la Vega, Del Valle, Maldonado y Moreno, 2008; Elferink-Gemser et al., 2005; García, 2009; Ruiz et al., 2014; Ruiz et al., 2015). Además, no hemos encontrado estudios que hayan abordado su relación con variables motivacionales (motivación autodeterminada, pasión, percepción de conflicto), del bienestar social (relaciones sociales dentro del equipo, cohesión) y de la adherencia al deporte (intención de práctica deportiva), a excepción de la reciente investigación de Pérez y Guzmán (2019).

4.2.7 Estudios que han analizado las variables seleccionadas en esta investigación.

A continuación se presentan una serie de estudios que se relacionan con las variables de nuestra investigación, los cuales se han agrupado en función de cada variable.

En primer lugar, en la literatura, podemos encontrar multitud de investigaciones relacionadas con la percepción del *clima motivacional*. Varios estudios han relacionado *el clima motivacional con la cohesión de equipo*, manifestando una relación positiva entre estas variables. Los primeros estudios realizados para comprobar la relación entre las variables de clima motivacional de implicación a la tarea y la cohesión de equipo ya observaron relaciones positivas entre ellas (Chi y Lu, 1995; Pardo y Mayo, 1999). Heuzé, Sarrazin, Masiero, Raimbault y Thomas (2006)

examinaron esta relación en equipos femeninos de élite. Realizaron dos mediciones a lo largo de la temporada con 124 atletas de baloncesto y balonmano. Sus resultados verificaron una relación positiva entre ellas. García-Calvo, Leo, Sánchez-Miguel, Jiménez y Cervelló (2008), comprobaron cómo se relacionaban la Teoría de Metas de Logro y la TAD con la cohesión grupal en 492 futbolistas jóvenes, los resultados también verificaron una relación positiva. Duda y Balaguer (2007), en su revisión sobre clima generado por el entrenador, relacionaron la percepción del clima motivacional de implicación a la tarea con una mayor cohesión social en sus equipos. Vazou, Ntoumanis y Duda (2006) observaron correlaciones positivas entre la percepción del clima motivacional de implicación hacia la tarea generada por el entrenador con un clima de implicación hacia la tarea entre iguales. Además, en varios trabajos se ha concluido que el clima que implica a la tarea actúa como el mejor predictor de la cohesión tanto social como tarea, es decir, cuanto mayor es la percepción por parte de los jugadores de un clima que implica a la tarea, mayor es la cohesión de equipo manifestada por los jugadores (Balaguer, Duda y Castillo, 2003; Balaguer, Castillo, Moreno, Garrigues y Soriano, 2004; Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Olivia y García-Calvo, 2014). Eys et al. (2013) examinaron el vínculo entre la cohesión y el clima motivacional en el deporte juvenil en un estudio con 997 atletas de ambos sexos. Las correlaciones bivariadas reflejaron relaciones positivas entre las percepciones de un clima motivacional que involucra a la tarea y la cohesión social, mientras que el clima motivacional que involucra al ego estaba relacionado negativamente. Los análisis mostraron que los atletas que percibían un clima de tarea bajo y un clima de ego alto veían a sus equipos menos cohesionados. Balaguer, Castillo y Duda (2003) y Balaguer et al. (2004), corroboraban además que el clima que implica a la tarea actúa como predictor de la cohesión tanto social como de tarea. Por su parte, Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Olivia y García-Calvo (2014), en un estudio con 203 futbolistas de Tercera División, confirmaron que el clima motivacional predecía la cohesión grupal, de la misma forma destacaban la importancia que tiene que los entrenadores planteen estrategias para fomentar los aspectos de tarea del clima motivacional y la cohesión grupal en los jugadores, ya que así, se optimizaba la percepción de eficacia colectiva y con ello, la mejora del rendimiento. De una forma más reciente, Gómez-Millán, Vega y Gavira (2017), llevaron a cabo un proyecto de trabajo psicológico en las categorías

inferiores del Sevilla F.C. Dentro del proceso global de entrenamientos, sus resultados también revelaron una relación positiva entre estas variables.

Diferentes estudios han comprobado la relación entre *el clima promotor de autonomía y la motivación autodeterminada*, indicando una relación significativa y positiva. Petherick y Werigard (2002), evaluaron la influencia relativa de las orientaciones de objetivos disposicionales y los climas motivacionales sobre los índices de motivación en 177 nadadores masculinos y femeninos. Los análisis de regresión múltiple revelaron que los climas motivacionales percibidos de apoyo a la autonomía eran los mejores predictores para todos los índices de motivación, excepto la amotivación (mejor predicha por un clima de desempeño). Moreno et al. (2007) en una investigación con 413 deportistas de diversos deportes, mostraron que los deportistas más jóvenes que percibían un clima de tarea y llevaban más tiempo de práctica, mostraban un mayor índice de autodeterminación. Almagro, Conde, Moreno-Murcia y Sáñez-López (2009), analizaron la motivación de 248 jugadores de baloncesto y fútbol adolescentes desde las perspectivas de la Teoría de los Metas de Logro y la TAD. Obtuvieron que el clima orientado a la tarea que creaba el entrenador era fundamental para aumentar la motivación intrínseca y por consiguiente la adherencia al deporte. Moreno et al. (2010), analizaron algunas variables que podrían ayudar a promover una motivación positiva y mejorar el flujo disposicional en 413 atletas adolescentes. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales indicaron que el clima relacionado con la tarea y la orientación hacia la tarea predijeron positivamente la motivación autodeterminada, mientras que el clima que involucra al ego lo predijo negativamente. Balaguer, Castillo, Duda y García-Merita (2011), en un estudio con 94 jugadoras de tenis indicaron que la percepción de un clima de implicación en la tarea presentó relaciones positivas con la motivación intrínseca y negativas con la amotivación, mientras que la percepción de un clima de implicación al ego se relacionó positivamente con la regulación introyectada y la regulación externa.

Del mismo modo, López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán (2011), en una investigación con 745 atletas universitarios mostraron que a nivel de equipo, la percepción del clima de implicación en la tarea se relacionaba positivamente con la motivación autodeterminada, mientras que el clima de implicación en el ego se relacionaba negativamente con la motivación autodeterminada. Balaguer, Castillo,

Ródenas, Fabra y Duda (2015), estudiaron las relaciones entre el clima motivacional percibido por el entrenador y la cohesión, analizaron el papel mediador de la motivación autodeterminada entre el clima motivacional percibido y la cohesión en 809 jugadores de fútbol en etapas de formación. Sus resultados manifestaron relaciones positivas entre la percepción del clima de implicación en la tarea con la cohesión (tarea y social) y la motivación autodeterminada, mientras que el clima de implicación al ego lo hizo en sentido negativo. La motivación autodeterminada actuó como mediador parcial entre el clima de implicación en la tarea y ambas dimensiones de la cohesión y de mediador total entre el clima de implicación en el ego y la cohesión (tarea y social). Por último, Barbosa-Luna et al. (2017), indicaron en su estudio que los deportistas que percibían que los entrenadores creaban un clima motivacional de implicación en la tarea, estaban positiva y significativamente relacionados con una mayor motivación autodeterminada.

Existen diversos estudios relacionados con el clima promotor de autonomía y la pasión. Vallerand et al. (2006), resaltaron que un estilo de personalidad orientada a la autonomía con una alta valoración del deporte se relacionaba positivamente con la pasión armoniosa y una personalidad orientada al control con una alta valoración del deporte se relacionaba positivamente con la pasión obsesiva. Mageau et al. (2009), concluyeron que el apoyo a la autonomía que los padres le dan a los hijos afecta al desarrollo de un tipo de pasión u otro. Los adolescentes con pasión armoniosa hacia su actividad (tanto deportivas como de otro tipo), tienen más apoyo a la autonomía por parte de su entorno que las personas con pasión obsesiva. Lafenière, Jowett, Vallerand y Carbonneau (2011), usando el modelo dualista de la pasión, examinaron las percepciones de los atletas sobre la calidad de la relación entrenador-atleta con 103 parejas de entrenadores y jugadores de varios deportes. Los resultados revelaron que la pasión armoniosa del entrenador predijo positivamente los comportamientos de apoyo a la autonomía hacia sus atletas, mientras que la pasión obsesiva de éste predijo positivamente los comportamientos de control. En los resultados de la tesis de Moreno-Pellicer (2017) en un estudio con 400 futbolistas comprobaron como estilos de internalización autónomos se relacionaban con la pasión armoniosa y los procesos de internalización más controlados estaban relacionados con el desarrollo de una pasión más obsesiva. Pedrosa, García-Cueto, Torrado y Arce (2017) adaptaron al

castellano la Escala de la Pasión en el contexto deportivo, aportando evidencias de validez en su escala y relacionando de forma positiva el apoyo a la autonomía por parte del entrenador y la pasión armoniosa en una muestra de 396 deportistas de diferentes categorías competitivas y disciplinas.

El clima promotor de autonomía en la mayoría de los estudios, se ha relacionado de una forma positiva con la intención de práctica. Sproule, Wang, Morgan, McNeills y McMorris (2007), indagaron sobre la influencia del clima motivacional percibido en las lecciones de Educación Física en Singapur. Con una muestra de 1122 alumnos de Secundaria, los resultados sugirieron que las percepciones de un clima de autonomía en Educación Física pueden fomentar el interés intrínseco y las intenciones de ser físicamente activos. García Calvo et al. (2008), en un estudio con una muestra de 708 jugadores de fútbol, fútbol-sala, baloncesto, balonmano y voleibol de ambos sexos, mostraron que el compromiso de los deportistas en la práctica deportiva se relacionaba positivamente con la percepción de los jugadores de un clima tarea realizado por el entrenador, padres y compañeros. Torregrosa et al. (2008), estudiaron la importancia que tiene el papel la comunicación del entrenador y el clima motivacional, en el compromiso y la diversión de 415 futbolistas cadetes. Los resultados mostraron que el clima motivacional y el estilo de comunicación de los entrenadores favorece significativamente la diversión y el compromiso de los jugadores en su deporte. De la misma forma, Le Bars, Gernigon y Ninot (2009), realizaron un estudio con 104 judokas jóvenes de élite para examinar los sujetos que se quedaban realizando la práctica deportiva y los que abandonaban. Los sujetos que abandonaron, percibieron que los roles de los entrenadores, padres y compañeros tenían una menor participación en las tareas y estaban menos orientados hacia un clima promotor de autonomía. La asociación de climas de tarea que involucran a los compañeros, entrenadores y padres predijo positivamente la persistencia de los deportistas. Almagro et al. (2011), desarrollaron una investigación e indicaron que la transmisión de un clima de tarea influía en la mejora de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación y en la intención del deportista de seguir practicando en el futuro. Luckwü y Guzmán (2011a,b), en una muestra mixta de 302 jugadores de balonmano verificaron que el clima de maestría predijo positivamente la motivación autodeterminada, el compromiso deportivo y la

adherencia al deporte. En contraposición, Conde et al. (2010) realizaron una investigación y observaron que la estrategia de apoyo a la autonomía centrada en el interés del entrenador en la opinión del deportista, no se relacionaba con la intención de seguir practicando deporte en el futuro. Los autores señalaron que la razón de los resultados podrían ser por el hecho de que los jugadores encuestados no estaban acostumbrados a recoger su opinión. A su vez, varios estudios se han centrado en promover la mejora del clima motivacional del entrenador (Cruz et al., 2011; Mora, Cruz y Sousa, 2014; Soriano et al., 2014; Sousa et al., 2006; Rodríguez, Cruz y Torregrosa, 2017, Cruz et al. 2016).

En segundo lugar y en relación con la motivación, existen otros estudios que han indicado una la relación positiva de la motivación con la cohesión. En una investigación con jóvenes jugadores de baloncesto de ambos sexos, Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand y Provencher (2009), estudiaron la relación entre las variables, encontrando al igual que en nuestro estudio, relaciones positivas. Moreno, Parra y González-Cutre (2008) ya demostraron la importancia de las relaciones con los demás en la predicción negativa de la desmotivación. De igual forma, en el estudio de Balaguer et al. (2014) con 809 jugadores de fútbol, mostraron que la motivación autodeterminada se relacionó de forma positiva tanto con la cohesión de tarea como con la cohesión social y la falta de interés intrínseco en la ejecución de la tarea dificultaba la cohesión del equipo. Observaron que cuando a los jugadores les gusta jugar al fútbol, están interesados en el juego por sí mismo y quieren aprender nuevas habilidades, se facilita la integración en el equipo, tanto en la búsqueda de objetivos comunes como en las relaciones sociales entre los miembros (Balaguer et al., 2014).

En muchos estudios, la motivación intrínseca ha sido un fuerte predictor de la Intención de práctica deportiva. Vallerand y Bissonnete (1992) investigaron con una muestra de 1.042 estudiantes universitarios las motivaciones sobre la persistencia o el abandono en el primer curso académico. Los resultados mostraron que los individuos que persistieron al comienzo del semestre tenían motivaciones más intrínsecas que los estudiantes que abandonaron el curso. Ryan, Frederick-Recascino, Lepes, Rubio y Sheldon, (1997), probaron en dos estudios prospectivos que los motivos intrínsecos para las actividades físicas facilitan la adherencia a largo plazo en la actividad deportiva. Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière (2001), evaluaron la persistencia en la

práctica con 369 nadadores, los análisis revelaron que cuando se producían mayores niveles de motivación autodeterminada cuando las relaciones se experimentaban con mayor apoyo a la autonomía y cuanto mayor motivación autodeterminada mostraban los deportistas, existía una mayor persistencia en la actividad, a su vez, las personas amotivadas tenían mayor tasa de desgaste. Ryska, Hohensee, Cooley y Jones (2002), presentaron información sobre un estudio 281 gimnastas australianas. Las atletas que habían abandonado la gimnasia tenían razones extrínsecas en lo que se refiere a la participación, mientras que las atletas que continuaron su participación estaban más intrínsecamente motivadas. Bhatnagar y Karageorghis (2007) en practicantes de atletismo, encontraron que la desmotivación emerge como un fuerte predictor de no persistir en la práctica deportiva, además de otras consecuencias comportamentales como la falta de concentración y satisfacción con el deporte (García-Calvo, Sánchez, Leo, Sánchez y Amado, 2011).

Lim y Wang (2009) estudiaron la relación del apoyo a la autonomía percibida, la regulación del comportamiento y las intenciones de ser físicamente activos fuera de la escuela con 701 estudiantes de secundaria de 13 a 17 años de Singapur. Los resultados apoyaron que la autonomía percibida fomenta formas más autodeterminadas de regulaciones de comportamiento y estas formas de regulaciones de comportamiento, a su vez, favorecen formas más autónomas de ser físicamente activos fuera de la escuela. Mouratidis, Vanteenkiste, Lens y Sideridis (2008), en un estudio correlacional con 255 atletas olímpicos de alto nivel, encontraron que en su modelo de ecuaciones estructurales el feedback predijo positivamente la satisfacción de la competencia, que a su vez predijo mayores niveles de vitalidad y mayores intenciones de participar, a través de la mediación de motivación autónoma. Luckwü y Guzmán (2011a,b) verificaron en una muestra mixta de 302 jugadores de balonmano que la motivación autodeterminada predijo el compromiso deportivo, la adherencia al deporte y la deportividad. García-Calvo et al. (2012), realizaron un estudio teniendo como base la TAD con 1007 jugadores y jugadoras de fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol (de entre 11 y 16 años). Concluyendo que mayores niveles de autodeterminación se relacionaron con una mayor diversión e intención de persistir en el deporte. Guzmán y Kingston (2012) realizaron un estudio con 857 deportistas adolescentes de ambos sexos, practicantes de diversos deportes, en el que la motivación autodeterminada

predijo positivamente la intención de práctica deportiva y negativamente la percepción de conflicto con otras actividades y el abandono. Almagro y Paramio-Pérez (2017) examinaron las motivaciones de 6 jugadores y jugadoras de baloncesto adolescentes para seguir practicando su deporte. Los resultados reflejaron que uno de los factores que tienen una gran importancia para que los jugadores de baloncesto entrevistados mantengan su práctica era la motivación autodeterminada y el clima de apoyo a la autonomía generado por el entrenador. Franco, Coterón, Gómez, Brito y Martínez (2017), estudiaron la orientación motivacional, la motivación intrínseca, el flow disposicional e intención de práctica en 3990 estudiantes ($M = 14.55$) de centros educativos de España, Argentina, Colombia y Ecuador. Sus datos revelaron que tanto la motivación intrínseca como el flow disposicional emergieron como principales predictores de la intención de práctica futura.

Podemos encontrar diferentes investigaciones que relacionan la motivación autodeterminada con la pasión. Curran, Appleton, Hill y Hall (2011), hipotetizaron un modelo con 149 futbolistas del Reino Unido para examinar la relación entre las dos formas de la pasión (armoniosa y obsesiva) y el agotamiento del jugador y si estas relaciones están mediadas por una motivación autodeterminada. El modelo propuesto postuló que la PA se relacionó positivamente con la regulación autodeterminada y la PO no resultó relacionada. La pasión armoniosa estaba relacionada negativamente con un factor de agotamiento del jugador, mientras que la pasión obsesiva no estaba relacionada con el agotamiento del jugador. La relación entre la pasión armoniosa y el agotamiento estaba completamente mediada por la motivación autodeterminada. Resultados similares encontraron Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada y Fernández-Río (2017) con 340 universitarios deportistas. Recientemente, Pérez y Guzmán (2019), encontraron que la motivación autodeterminada se relacionaba positivamente con la pasión armoniosa, no guardando ninguna relación con la pasión obsesiva.

En tercer lugar, desde el punto de vista de *la inteligencia en el juego*, podemos indicar que existen pocos estudios que la hayan asociado con otras variables psicológicas. Pérez y Guzmán (2019) analizaron, en una muestra de 180 deportistas adolescentes de ambos sexos practicantes de fútbol, baloncesto y balonmano, la relación entre la inteligencia en el juego con dos de las variables de este estudio como es el caso de la motivación autodeterminada, la pasión armoniosa y la obsesiva,

encontrando una relación positiva entre ellas. Estos autores, analizaron el papel de la inteligencia en el juego y la motivación como predictores de la intención de práctica deportiva y las relaciones sociales. Añadiendo la motivación autodeterminada y la pasión (armoniosa y obsesiva) como variables que mediaban en esta esta relación e incorporando la percepción de conflicto en el modelo. Se analizaron dos modelos, uno con pasión armoniosa y otro con pasión obsesiva. Los resultados indicaron que el ajuste del modelo de la pasión armoniosa era mejor, la inteligencia en el juego y la motivación autodeterminada predijeron la pasión armoniosa y ésta predijo positivamente las relaciones con la familia, el entrenador y la intención de práctica deportiva. En el modelo de pasión obsesiva sólo la inteligencia en el juego predijo la pasión obsesiva que a su vez predijo positivamente la intención de práctica.

En cuarto lugar, respecto a la cohesión se ha relacionado con constructos como la *intención de práctica*. Guillet et al. (2002), en uno de sus estudios con 253 jugadores franceses de balonmano de edades de 14 y 16 años, destacaron que los jugadores que abandonaron se percibían a sí mismos como significativamente menos competentes, menos autónomos, menos relacionados con su equipo, menos progresivos y menos apoyados por su entrenador que los jugadores que seguían. Leo, Gómez, Sánchez, Sánchez y García-Calvo (2009), comprobaron las relaciones existentes entre las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación, respecto al compromiso deportivo que manifiestan jóvenes jugadores de fútbol con 809 jugadores de fútbol. Los resultados mostraron una relación positiva y significativa entre las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación con el compromiso deportivo. García-Calvo et al. (2010a), indicaron que las motivaciones de los jugadores relacionados con las tres necesidades psicológicas básicas influyen en la intención de seguir practicando el deporte (492 jugadores de fútbol de entre 13 y 17 años formaron el estudio). Leo, Sánchez, Sánchez, Amado y García-Calvo (2011), analizaron el papel que tiene el clima motivacional del entrenador y el nivel de cohesión de equipo sobre el grado de compromiso deportivo con 867 jugadores de fútbol. Los resultados destacaron que el clima tarea y la cohesión preciden de forma positiva la continuidad en la práctica.

En quinto lugar, los resultados de los análisis mostraron que los *dos tipos de pasión se relacionaron de forma positiva con la intención de práctica*. Paradis et al.

(2013), examinaron la relación entre la pasión y los síntomas de dependencia del ejercicio con 480 personas. El análisis del modelo de ecuaciones estructurales reveló que la pasión armoniosa estaba relacionada positivamente con las dimensiones de dependencia del ejercicio del tiempo y la tolerancia. Por otro lado, la pasión obsesiva se relacionó positivamente con las siete dimensiones de dependencia del ejercicio: tiempo, tolerancia, retiro, continuación, efectos de intención, falta de control y reducción de otras actividades. Navarrón, Godoy-Izquierdo, Vélez, Ramírez-Molina y Jiménez-Torres (2017), implementaron un programa de entrenamiento psicológico con 12 jugadores cadetes de fútbol. Los resultados indicaron que los jugadores con mayor pasión por el fútbol demostraron tener una mayor intención de práctica futura, de competición futura y de permanencia en el club. Schipfer y Stoll (2015), realizaron una investigación con una muestra de 317 atletas que ejercían un mínimo de cuatro horas a la semana. Sus resultados encontraron que la pasión obsesiva se relacionó positivamente con la adición al ejercicio. Stenseng, Rise y Kraft (2011), investigaron la participación en actividades de ocio en 198 sujetos y lo relacionaron con los dos tipos de pasión. Los resultados mostraron que la pasión armoniosa por una actividad recreativa se relacionó con el compromiso de la actividad y resultados positivos en el dominio de la vida. La pasión obsesiva se asoció con discrepancias con la actividad y resultados negativos en el dominio de la vida. Parastatidou, Doganis, Theodorakis y Vlachopoulos (2014), examinaron el papel mediador de la pasión obsesiva en la relación de la regulación introyectada con la dependencia al ejercicio. Participaron 549 sujetos de 18 a 61 años de edad. Los resultados indicaron que la pasión obsesiva medió la relación entre la regulación introyectada y los síntomas de dependencia del ejercicio.

En sexto lugar, *en cuanto a la percepción de conflicto. Se ha relacionado con la motivación autodeterminada.* Senécal et al. (2001), propusieron un modelo del conflicto laboral-familiar basado en la TAD y el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca. La muestra la componían 786 personas pertenecientes a la parte francesa de Canadá. Los resultados indicaron que bajos niveles de autodeterminación familiar y motivación laboral contribuían a la aparición del conflicto entre el trabajo y la familia. Lo que conducía a tener sentimientos de agotamiento emocional. Senécal et al. (2003), en un estudio con 292 estudiantes universitarios

comprobaron que motivaciones no autodeterminadas hacia la escuela y hacia las relaciones interpersonales están relacionadas positivamente con el conflicto de roles entre estos dos dominios de la vida. Ratelle et al. (2005) utilizaron un modelo motivacional para explicar la relación entre el conflicto entre el ocio y la escuela con una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados proporcionaron apoyo al modelo propuesto, ya que experimentar un conflicto entre la educación y los contextos de ocio se predijo negativamente al tener una motivación autodeterminada para la escuela, mientras que la motivación autodeterminada para las actividades de ocio no estaba relacionada con la experiencia de tal conflicto. Boiché y Sarrazin (2009), investigaron las razones del abandono escolar deportivo en 367 adolescentes franceses, a fin de revelar los factores proximales y distales del abandono escolar. Uno de los resultados destacados, reflejaron que la motivación autodeterminada predecía negativamente la percepción de conflicto. Resultados similares encontraron, Guzmán y Kingston (2012) con 857 atletas jóvenes. Sus resultados respaldaron la utilización de la SDT para predecir el abandono del deporte, específicamente aquellos que informaron una relación inversa entre la motivación autodeterminada y la percepción de conflicto entre actividades. Medrano y Mateos (2018) analizan el estado de motivación en el deporte en edad escolar con 816 personas de diferentes deportes individuales y colectivos en Castilla-La Mancha (411 hombres y 405 mujeres de entre 12 y 18 años). Los resultados indicaron que los motivos de práctica más intrínsecos tanto en el género masculino como en el femenino se relacionaban con una menor percepción de conflicto entre la práctica deportiva, el contexto escolar y la amistad.

4.3 OBJETIVO E HIPÓTESIS

4.3.1 Objetivos.

Los objetivos planteados fueron los siguientes:

1. Analizar los efectos a lo largo del tiempo de una intervención multidisciplinar sobre la autopercepción de los jugadores en las variables, inteligencia en el juego, motivación autodeterminada, pasión, cohesión, clima promotor de autonomía, intención de práctica en el deporte y percepción de conflicto.
2. Analizar las correlaciones bivariadas entre las diferentes variables del estudio, inteligencia en el juego, motivación autodeterminada, pasión, cohesión, clima promotor de autonomía, intención de práctica en el deporte y percepción de conflicto.

4.3.2 Hipótesis.

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

Hipótesis relativas al objetivo específico 1:

- La intervención multidisciplinar llevada a cabo mejorará la autopercepción de los deportistas en todas las variables analizadas, aumentando su puntuación en la inteligencia en el juego, la motivación autodeterminada, la pasión armoniosa, la cohesión, clima promotor de autonomía, la intención de práctica en el deporte y disminuyendo en la pasión obsesiva y la percepción de conflicto.

Hipótesis relativas al objetivo específico 2:

- Las diferentes variables del estudio, inteligencia en el juego, motivación autodeterminada, pasión armoniosa, cohesión, clima promotor de autonomía, intención de práctica en el deporte se relacionarán positivamente entre ellas y negativamente con la percepción de conflicto.
- La pasión obsesiva y la percepción de conflicto se relacionarán positivamente.

4.4 METODOLOGÍA

4.4.1 Muestra.

4.4.1.1 Muestra de Jugadores.

La muestra estuvo formada por 15 deportistas españoles, cuyas características se han indicado en el estudio 1.

4.4.1.2 Entrenador.

Participó un entrenador, las características se han indicado en el estudio 1.

4.4.2 Instrumentos y propiedades psicométricas.

Se utilizaron escalas validadas para medir las variables del estudio, clima promotor de autonomía del entrenador, cohesión de equipo, inteligencia en el juego, motivación autodeterminada, pasión en el deporte, intención de práctica deportiva y percepción de conflicto. Se comprobó la consistencia interna de las diferentes escalas con el estadístico alfa de Cronbach.

4.4.2.1 Escala de clima promotor autonomía del entrenador.

El clima generado por el entrenador fue medido a través de la versión española (Balaguer, Castillo, Duda y Tomás, 2009) del Cuestionario de Clima en el Deporte (S-SCQ) (Deci y Ryan, 1985). Este cuestionario, está compuesto por 15 ítems en su versión completa y evalúa el grado en el que los deportistas perciben que sus entrenadores apoyan su autonomía, promoviendo formas de regulación más autodeterminadas. Cada ítem se inicia con la frase: "En mi deporte..." y las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de siete puntos, que oscila desde nada verdadero (1), hasta muy verdadero (7). Un ejemplo de ítem sería: "Mi entrenador/a me ofrece distintas alternativas y opciones". Estudios preliminares con muestras españolas han confirmado la fiabilidad del instrumento (Balaguer, Castillo y Duda, 2008). Las propiedades psicométricas de validez y la fiabilidad de todos los instrumentos se obtuvieron a partir de todas las medidas realizadas por los jugadores en nuestro estudio (n= 90). Para el clima promotor de autonomía mostró una consistencia interna excelente (alfa = .86).

Tabla 28. Descriptivo de la fiabilidad de la dimensión clima promotor de autonomía.

Dimensión	N. Ítems	M	Dt	α
Clima promotor autonomía	15	6,18	0,38	,86

4.4.2.2 Escala de cohesión en el equipo.

Para evaluar la cohesión, usamos una adaptación española del Group Environment Questionnaire (GEQ) (Carron et al., 1985) desarrollado por García-Calvo (2006). Este instrumento está compuesto por 12 ítems que recogen cuatro dimensiones (4 ítems para cada dimensión): Integración grupal hacia lo social (GI-S), Integración grupal hacia la tarea (GI-T), Atracción individual hacia el grupo social (ATG-S) y Atracción individual hacia el grupo en la tarea (ATG-T). Un ejemplo de ítem sería: “Tengo buenos amigos en este equipo”. Su valoración se presenta en una escala tipo Likert de 9 puntos, yendo del 1 (Totalmente en desacuerdo) a 9 (Totalmente de acuerdo). Las propiedades psicométricas de validez y la fiabilidad del instrumento fueron muy buenas, se unificaron las cuatro dimensiones obteniendo una sola dimensión más válida y fiable (alfa = .88) la cual denominamos “Cohesión del equipo”.

Tabla 29. Descriptivos de la fiabilidad de la dimensiones de cohesión.

Dimensiones	N. Ítems	M	Dt	α
Integración grupal hacia lo social (GI-S)	3	7.40	0.84	.82
Integración grupal hacia la tarea (GI-T)	3	7.32	0.80	.85
Atracción individual hacia el grupo social (ATG-S)	3	6.90	0.79	.84
Atracción individual hacia el grupo en la tarea (ATG-T)	3	7.86	0.58	.86
Cohesión grupal	12	7.41	0.65	.88

4.4.2.3 Escala de inteligencia contextual percibida en el deporte.

La Inteligencia en el juego se midió a través del cuestionario de Inteligencia Contextual Percibida en el deporte (ICD). Este cuestionario fue desarrollado y validado por Ruiz, García y Graupera (2014). Consta de 24 ítems y tres subescalas: Inteligencia Anticipatoria (IA) (ej., Soy capaz de anticipar las acciones de mis oponentes), que destaca por la presencia de la intuición, captación de señales o la vigilancia previa a la actuación. Inteligencia Táctica (IT), (ej., Suelo elegir la técnica apropiada a cada situación de la competición), referida a la competencia para dar las soluciones oportunas a las situaciones con las que se enfrenta el deportista e Inteligencia

Competitiva (IC), (ej., Reacciono rápidamente a los cambios en la competición), que refleja la capacidad de poner en acción los planes establecidos en la competición. Su valoración se presenta en una escala tipo Likert de 10 puntos, yendo del 1 (Totalmente en desacuerdo) a 10 (Totalmente de acuerdo). Con ello se puede obtener una medida global de Inteligencia Contextual Percibida en el Deporte o inteligencia en el juego. Las propiedades psicométricas de validez y la fiabilidad del instrumento fueron excelentes para las tres dimensiones: Inteligencia anticipatoria (alfa = .87), inteligencia táctica (alfa = .81), inteligencia competitiva (alfa = .76). Se unificaron las tres dimensiones, obteniendo una sola dimensión más válida y fiable (alfa = .93) la cual denominamos “Inteligencia en el juego”.

Tabla 30. Descriptivos de la fiabilidad de la dimensiones de la inteligencia en el juego.

Dimensiones	N. Ítems	M	Dt	α
I. Anticipatoria	9	7.73	0.68	.87
I. Táctica	9	7.57	0.72	.81
I. Competitiva	6	7.68	0.67	.76
Inteligencia en el juego	24	7.65	0.63	.93

4.4.2.4 Escala de motivación hacia el deporte.

La motivación hacia el deporte se midió a través de la la Revised Sport Motivation Scale, elaborada por Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci y Ryan (2013). Traducida y validada al castellano por Martín (2013). La escala estaba formada por 18 ítems que medían: Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca Identificada, Motivación Extrínseca Introyectada, Motivación Extrínseca de Regulación Externa y Amotivación, estando cada una de ellas medida por tres ítems. Las respuestas a los diferentes ítems estaban representadas en una escala tipo Likert de siete puntos, donde (1) representaba “No corresponde en absoluto” y (7) “Corresponde completamente”. La escala está compuesta por ítems como: “Practico mi Deporte... Porque me gusta aprender más acerca de mi Deporte”. Se calculó la fiabilidad de las dimensiones del cuestionario que mostraron valores comprendidos entre (alfa = .96) para la subescala de Amotivación y (alfa =.86) para la Motivación Intrínseca.

Para un mejor análisis, calculamos el Índice de Autodeterminación de la motivación tal y como es propuesto por Vallerand (2007) mediante la ecuación: $((MI \times 3) + (ME \text{ Integrada} \times 2) + ME \text{ Identificada} - ME \text{ Introyectada} - (ME \text{ de Regulación Externa} \times 2) - (\text{Desmotivación} \times 3))$. Según este autor, un valor positivo obtenido en este índice representa un perfil motivacional relativamente autodeterminado en la muestra, en cambio un resultado negativo puede representar un perfil motivacional con bajos niveles de autodeterminación. Este índice se ha utilizado en abundantes estudios (Guzmán y Kingston, 2011; Guzmán y Lucwku, 2008, 2011; Ryan y Connell, 1989; Sarrazin et al., 2002; Vallerand, 1997; Vallerand y Fortier, 1998; Vallerand y Losier, 1999).

Tabla 31. Descriptivos de la fiabilidad de la dimensiones de la motivación.

Dimensiones	N ÍTEMS	M	Dt	α
M. Intrínseca	3	6.19	0.65	.86
M. Integrada	3	6.18	0.70	.90
M. Identificada	3	6.06	0.94	.93
M. Introyectada	3	5.02	1.69	.97
M.R. Externa	3	2.37	1.42	.94
Amotivación	3	1.56	0.85	.96

4.4.2.5 Escala de la pasión en el deporte.

Para medir la pasión en el deporte, se utilizó la escala de la Pasión de Vallerand et al. (2003), adaptada al español por Chamarro et al. (2015). Consta de 14 ítems distribuidos en dos subescalas: pasión armoniosa y pasión obsesiva, con seis ítems cada una. Las respuestas se dan en una escala tipo Likert de 1 a 7, donde 1 significa *que no están de acuerdo en absoluto* y 7 *estoy totalmente de acuerdo*. El cuestionario está compuesto por ítems como: “No puedo vivir sin este deporte” o “Este deporte refleja las cualidades que valoro en mí.” La fiabilidad interna de los factores presentó valores aceptables tanto para la pasión obsesiva (alfa = .92) como para la pasión armoniosa (alfa = .78).

Tabla 32. Descriptivos de la fiabilidad de la dimensiones de la pasión.

Dimensiones	N. Ítems	M	Dt	α
P. Armoniosa	7	5.94	0.89	.78
P. Obsesiva	7	4.71	1.38	.92

4.4.2.6 Escala de intención de práctica deportiva y percepción de conflicto.

Para medir la intención de práctica deportiva se utilizó la escala de intención de práctica deportiva y percepción de conflicto de (Guzmán y Kingston, 2011), compuesta por ocho ítems (cuatro ítems para cada dimensión) e incluida dentro de la escala de compromiso deportivo de (Luckwü y Guzmán, 2011), que mostró una fiabilidad adecuada tanto para la intención de práctica deportiva (alfa = .83) como para la percepción de conflicto (alfa = .82). Se contestó en una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 y 2 representaban “No corresponde en absoluto”; 3, 4 y 5 “Corresponde moderadamente”; 6 y 7 “Corresponde exactamente”.

Tabla 33. Descriptivos de la fiabilidad de la dimensiones de intención de práctica y la percepción de conflicto.

Dimensiones	N. Ítems	M	Dt	α
P. Conflicto	4	2.67	1.20	.82
I. Práctica	4	6.46	0.53	.83

4.4.2.7 Cuestionario de valoración de la intervención por los jugadores.

Para hacer una valoración subjetiva de la intervención sobre las diferentes variables por parte de los jugadores, se creó un cuestionario con 26 ítems (ver anexo 4.10.9). Su valoración se presenta en una escala tipo Likert de 7 puntos, yendo del 1 (No estoy de acuerdo) al 7 (Estoy muy de acuerdo).

4.4.3 Materiales.

Se utilizó un ordenador portátil Sony Vaio (modelo VPCEJ2M1E) y el programa informático SPSS 24.0 en el entorno de Windows para el tratamiento de datos estadísticos (SPSS Inc., Chicago, IL, USA), así como el uso del programa Microsoft Office Excel v.2014.

4.4.4 Procedimiento de la investigación.

En primer lugar, se contactó con el coordinador y se siguieron los pasos descritos en el estudio 1.

En segundo lugar, antes de empezar con la investigación el investigador estuvo un mes de observador para valorar el funcionamiento del equipo y los objetivos a

desarrollar (período de análisis subjetivo). Después, se habló con el entrenador para comunicarle la forma en la que se iba a intervenir. Consideramos este momento muy importante en el desarrollo de todo el trabajo, puesto que sólo tras una buena integración y aceptación por el equipo técnico-deportivo del programa de intervención éste se puede desarrollar de una forma eficiente.

Seguidamente realizamos una intervención durante cinco meses para la mejora de las variables seleccionadas. El método de intervención recurrió a un abordaje mixto, entrenamiento y asesoramiento. El investigador ejercería una doble función, asesoramiento al entrenador (intervención indirecta) y trabajo con los jugadores como un miembro más del cuerpo técnico (intervención directa). Dado que los grupos naturales, como un equipo de fútbol se presentan con una identidad propia, la intervención se enmarca en los estudios de caso único, basados en la comprensión del contexto particular de intervención.

En tercer lugar, se elaboró el cuaderno de escalas a administrar a los participantes. Estaba constituido por un consentimiento informado y algunos datos demográficos de interés tales como sexo, edad, etc. Además, incluía la escala de clima promotor de autonomía del entrenador (Anexo 4.10.3), la escala de cohesión de equipo (Anexo 4.10.4), la escala de inteligencia contextual percibida en el deporte (Anexo 4.10.5), la escala de motivación autodeterminada (Anexo 4.10.6), la escala de pasión en el deporte (Anexo 4.10.7) y la escala de la intención de práctica deportiva y la percepción de conflictos relacionados con la práctica deportiva (Anexo 4.10.8).

En cuarto lugar, se habló con el entrenador y los jugadores para verificar la disponibilidad de participar en la investigación y ver la posibilidad de pasar los cuestionarios a sus deportistas. Antes de rellenar los cuestionarios, se explicó a los jugadores que los datos personales de los cuestionarios no serían revelados ni utilizados para otra finalidad distinta a esta investigación y que la participación en este estudio sería de forma totalmente voluntaria. Se cumplieron los criterios éticos para este rango de edad y firmaron un consentimiento informado con dicha información, de acuerdo con la declaración de Helsinki de La Asociación Médica Mundial (AMM) del 2004. Todos los participantes dispusieron del tiempo necesario para contestar a todos los ítems de las escalas. El promedio de tiempo utilizado fue de 20 minutos

aproximadamente. Cada 30 días aproximadamente se les pasaba a los jugadores el cuaderno elaborado que incluía todas las escalas.

Por último, indicar que el presente estudio contiene tres fases: línea base o pre intervención, intervención y post intervención.

FASE A. *Línea base, pre intervención.* Esta primera fase de la investigación se desarrolló antes de la aplicación del programa de intervención. Durante el desarrollo de esta primera fase, se administró dos veces el cuestionario con separación de tiempo de un mes con el fin de establecer una línea base del nivel de las variables que tenían los jugadores antes de intervenir.

FASE B. *Fase de intervención.* Esta segunda fase de la investigación consistió en realizar la intervención con los jugadores y el entrenador, así como la cumplimentación de los cuestionarios.

FASE C. *Post intervención.* Esta última fase abarcó una medida realizada después de finalizar la intervención. El objetivo de esta fase fue obtener los resultados finales de la autopercepción de los jugadores.

Tabla 34. Resumen de las fases de la investigación.

	Línea Base	Durante la Intervención	Post Intervención
Objetivos	Obtener el nivel de la autopercepción de las variables por parte de los jugadores para la línea base.	Desarrollar el programa de intervención desde diferentes metodologías: -Realizar reuniones formativas con el entrenador (Estudio I, II, IV). -Realizar reuniones formativas con los jugadores (Estudio III). -Realizar tareas cooperativas y socioafectivas con los jugadores (Estudio II).	Obtener el nivel de la autopercepción de las variables por parte de los jugadores al final la temporada.

Tomas	2	3	1
Temporalización	Noviembre y diciembre	Enero a mayo	Junio

4.4.4.1. Fechas de las medidas de los cuestionarios.

Durante la temporada se pasaron las escalas en seis ocasiones para recoger la percepción de los jugadores en las siguientes fechas indicadas.

Tabla 35. Fechas del paso de cuestionarios.

Fase	Medidas	Fechas
Línea Base	1	14 Noviembre
Línea Base	2	12 Diciembre
Intervención	3	15 Febrero
Intervención	4	15 Marzo
Intervención	5	15 Abril
Post Intervención	6	6 Junio

4.4.5 Procedimiento de la intervención.

Las variables que tuvieron más peso a la hora de orientar la intervención fueron el clima promotor de autonomía, la cohesión de equipo y la inteligencia en el juego. Estas variables fueron consideradas como variables “primarias”, ya que se intervino de forma directa sobre ellas. Pensamos que estas variables influirían sobre la motivación autodeterminada, la pasión, la intención de práctica en el deporte y la percepción de conflicto. Estas últimas variables fueron consideradas como variables “secundarias”.

Intervenciones realizadas:

Las intervenciones propuestas fueron estructuradas en cuatro ámbitos: Conducta verbal del entrenador, cohesión del equipo, inteligencia en el juego y clima motivacional. Seguidamente se indica en qué consistió cada una.

- *Conducta verbal.* Análisis de la conducta verbal, sesiones formativas individuales y establecimiento de objetivos con el entrenador (estudio I). Procedimiento expuesto en los apartados 1.4.4 y 1.4.5 de este documento.
- *Cohesión de equipo.* Propuesta de tareas cooperativas, socioafectivas y dinámicas extradeportivas con los jugadores, a la vez que sesiones formativas individuales llevadas a cabo con el entrenador (estudio II). Procedimiento expuesto en los apartados 2.4.4 y 2.4.5 de la presente tesis.

- *Inteligencia en el juego.* Vídeo-feedback post-partido y en tiempo real de juego en entrenamientos, establecimiento de objetivos y supervisión reflexiva con los jugadores (estudio III). Procedimiento expuesto en los apartados 3.4.6 y 3.4.7 de este documento.
- *Clima motivacional.* Sesiones formativas con el entrenador sobre la mejora del clima motivacional. Procedimiento expuesto a continuación en el apartado 4.4.5.1.

4.4.5.1 Procedimiento de intervención para el clima motivacional

La búsqueda de la mejora del clima motivacional creado por el entrenador se fomentó a través de sesiones formativas individualizadas, encaminadas a desarrollar diferentes estrategias y establecer técnicas para desarrollar un clima promotor de autonomía dentro del equipo. Se realizaron tres sesiones formativas (asesoramiento al entrenador de manera individualizada), en tres días diferentes con 60 minutos de duración cada una. Las tres sesiones de este estudio se enmarcaron a finales del mes de enero y principios de febrero. En ellas se suministró una serie de pautas al entrenador para aplicar durante el transcurso de los entrenamientos y partidos mediante las cuales, la comunicación, las tareas y las acciones del entrenador fomentasen un buen clima motivacional. El objetivo fue que el entrenador fomentase la creación de climas motivacionales adaptativos y en estilo de comunicación positivo. Las sesiones fueron creadas por el investigador. A continuación se explica brevemente los contenidos de las reuniones.

Sesión 1. Clima de maestría. Mejora de la comunicación, desde un enfoque positivo.

En esta formación se le explicó al entrenador algunas características metodológicas que determinan el clima de maestría y los efectos de éste sobre la motivación de los deportistas. Se le comunicó que el clima de maestría se basa en:

- Centrarse en los procesos de aprendizaje de los jugadores y no en los resultados.
- Enfatizar el aprendizaje con tareas desafiantes y significativas.
- Propiciar un feedback positivo basado en el esfuerzo y las conquistas personales. El enfoque positivo (Smoll y Smith, 2009), se caracteriza por la recompensa de

conductas deseadas para que se produzcan en el futuro cada vez más y parte de la idea de que todos los comportamientos que se valoran se aprenden.

- Tomar decisiones teniendo en cuenta los intereses e inquietudes del deportista y manteniendo un tipo de comunicación asertiva y horizontal.
- Promover y enseñar a resolver los conflictos a través del diálogo, mediante habilidades interpersonales de comunicación, con empatía, con respeto y fomentando valores de igualdad y libertad.

Sesión 2. Mejorar clima motivacional a partir de la Teoría de las Metas de Logro y las áreas TARGET (Ames, 1992).

Se realizó un asesoramiento sobre la Teoría de las Metas de Logro y las áreas TARGET. Las metas de una persona consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984), es decir, en los entornos en los que participa (entorno deportivo). Los agentes que rodean al jugador ejercen una influencia sobre él y definen el éxito o el fracaso, por ello, es importante transmitir a los deportistas que la clave del éxito radica en el esfuerzo y la superación personal, no en la superación de los otros y la demostración de mayor capacidad que los demás. También, se trabajaron técnicas para crear un clima de maestría basándose en los procesos de aprendizaje de los jugadores y haciendo uso de las áreas del TARGET (Ames, 1992) con sus seis estructuras: tareas (tasks), autoridad (authority), reconocimiento (recognition), la agrupación (grouping), la evaluación (evaluation) y el tiempo (time). Se propusieron estrategias para:

- Plantear tareas desafiantes, originales y significativas.
- Poner énfasis en la autonomía del jugador y crear oportunidades para que los deportistas elijan.
- Guiar a los jugadores para que cooperen en el desarrollo e implementación de reglas.
- Aportar feedback positivo basado en el esfuerzo y conquistas personales.
- Estimular a los deportistas a emplear criterios autorreferenciales para valorar el éxito conduciéndolos a una mayor responsabilidad en el aprendizaje.
- Reconocer la mejora individual.

- Fomentar el aprendizaje con grupos de trabajos reducidos y heterogéneos.
- Aplicar una evaluación basada en la mejora personal e individual del jugador.
- Proponer un ritmo de aprendizaje flexible, ofreciendo oportunidades y tiempo para mejorar.

Sesión 3. Teoría de la Autodeterminación, la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, relación y competencia.

Se realizó un asesoramiento sobre la TAD (Deci y Ryan, 1985,2000). Aportamos estrategias para satisfacer las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación. A continuación se indican las estrategias sugeridas para la mejora de cada una de ellas.

- *Autonomía.* Dar la oportunidad de elegir al deportista para modificar o controlar algunas tareas, dando pie a la reflexión, sin utilizar un lenguaje controlador. Valorar las iniciativas, aportaciones o ideas generadas por el deportista. Utilizar la resolución de problemas como metodología de enseñanza y una conducta interrogativa para convertir al deportista en protagonista activo de su aprendizaje, descubriendo así, cuáles son las mejores soluciones en el contexto de juego. Aspecto que puede ayudar a reflexionar al jugador sobre sus acciones. Explicar cómo se realizan los ejercicios y los objetivos a conseguir antes de la sesión, para que sepan el por qué y para qué hacen la tarea que se les propone.
- *Competencia.* Importancia de que el jugador se sienta capaz de realizar tareas de diferentes niveles de dificultad, siendo importante adaptar las tareas a los jugadores en función de su nivel para que sean asequibles pero les supongan un reto. Ofrecer refuerzos positivos, reconociéndose el esfuerzo del jugador. Establecer como objetivo la superación personal de cada jugador. Promover retos personales o competiciones internas (dar puntos en algunas tareas, como por ejemplo los partidos). Planificar adecuadamente la progresión de las actividades dentro de una sesión, de lo simple a lo complejo, para que el jugador vaya aprendiendo poco a poco lo que se quiere conseguir, siendo importante el generar situaciones de juego lo más reales posibles. Siempre concediendo un tiempo suficiente para poner en práctica cada tarea, desarrollando su toma de decisiones.

- *Relaciones sociales o afiliación.* Tener un trato afectivo y cercano con los jugadores, logrando transmitir entusiasmo para crear buenas relaciones sociales entre los compañeros. Fomentar el uso de actividades cooperativas y/o de oposición, planteando problemas para resolver en grupo y poner en común diferentes perspectivas. Formar agrupaciones flexibles y heterogéneas para que todos los jugadores se relacionen entre ellos. Incentivar la empatía entre los deportistas, para entender a los otros compañeros cuando comenten errores, pudiendo apoyarlos y entenderlos para superar juntos cualquier obstáculo. Lo que permite crear vínculos muy fuertes. Favorecer la cohesión grupal, proponiendo actividades donde todos contribuyan y se esfuercen para conseguir un mismo objetivo o actividades fuera del entorno deportivo que ayuden a conocerse más (juegos y actividades en otros ambientes, salir a cenar, acudir a eventos, etc).

Tabla 36. Estructura del programa de intervención con el entrenador.

Sesión	Título	Duración
1	Mejorando mi comunicación desde un enfoque positivo y de tarea.	60 min
2	Influencia de metas, el entorno y los procesos de aprendizaje de los jugadores.	60 min
3	Motivación y necesidades del deportista.	60 min

4.4.7 Análisis de los datos.

Los análisis estadísticos que se exponen en este apartado fueron realizados con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Chicago, Illinois, United States), versión 24.0. Para valorar los cambios en las variables seleccionadas se han tenido en cuenta las seis tomas recogidas en los cuestionarios. Se utilizaron dos medidas pre (1 y 2), tres de tratamiento (3, 4 y 5) y una medida post (6).

4.5 RESULTADOS

4.5.1 Análisis de normalidad.

Se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para ver la normalidad de la muestra (n=90), el resultado fue de ($p < .05$) en todas las variables menos la inteligencia en el juego y la cohesión por lo que se utilizó estadística no paramétrica.

Tabla 37. Pruebas de normalidad de las variables.

Variables	Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	Sig.
Intención práctica deportiva	,174	<,001
Percepción de conflicto	,112	,007
Motivación autodeterminada	,130	,001
Inteligencia juego	,076	,200*
Pasión armoniosa	,113	,007
Pasión obsesiva	,168	<,001
Clima motivacional	,144	<,001
Cohesión grupal	,067	,200*

4.5.2 Análisis correlacional.

En la tabla están representados los resultados del análisis correlacional de las variables. Utilizamos el coeficiente de correlación producto momento de Spearman para expresar de forma cuantitativa la relación existente entre las variables.

Tabla 38. Matriz de correlaciones bivariadas (Spearman) entre las variables del estudio.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Intención práctica	-	-,505**	,580**	,602**	,410**	,402**	,595**	,332**
2 P. conflicto		-	-,460**	-,431**	-,510**	,239*	-,402**	-,092
3 IAD			-	,511**	,536**	,348**	,564**	,627**
4 Inteligencia juego				-	,516**	,218*	,380**	,479**
5 Pasión armoniosa					-	,178	,736**	,629**
6 Pasión obsesiva						-	,334**	,026
7 Clima motivacional							-	,631**
8 Cohesión grupal								-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Las variables inteligencia en el juego, motivación autodeterminada, pasión armoniosa, cohesión, clima motivacional, intención de práctica en el deporte se relacionaron de forma positiva entre ellas con un rango de probabilidad que osciló entre ($p < .01$ y $p < .05$). A su vez, la percepción de conflicto estuvo relacionada negativamente con la intención de práctica, el Índice de Autodeterminación, la inteligencia en el juego, la pasión armoniosa y el clima motivacional con un rango de probabilidad que osciló entre ($p < .01$ y $p < .05$), mientras que con la cohesión grupal no mostró una relación significativa y se relacionó positivamente con la pasión obsesiva ($p < .05$). La pasión armoniosa y obsesiva no correlacionaron entre sí.

4.5.2 Análisis de la evolución de la intervención.

4.5.2.1 Efectos de la intervención sobre el clima promotor de autonomía.

El clima promotor de autonomía se midió a través de la media de todos los ítems del cuestionario, ya que sólo mide una única dimensión. Se midió en 6 ocasiones separadas por un lapso temporal de 4 semanas, menos en enero por el periodo vacacional. La intervención comenzó en la semana 13. Por ello en la medida 3 ya había pasado una semana y media desde el inicio de la intervención. En la Tabla 39 podemos observar un resumen de la estadística descriptiva. A través del análisis de los valores medios, considerando 3,5 como el punto medio de la escala de respuesta, verificamos que en todos los momentos los valores obtenidos representan una percepción favorable del clima promotor de autonomía. Verificamos que existe una evolución constante durante la intervención y en el post, mostrando un aumento del pre-test respecto al pos-test de 8,57 % (ver Tabla 40 y figura 25) Además se puede observar como la percepción del clima promotor de autonomía en los jugadores en las dos tomas de la línea base (Pre test) son similares, indicando que parece ser una buena forma de recogida de información.

Tabla 39. Media y desviación típica del clima promotor de autonomía a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio.

VARIABLE	Medida 1		Medida 2		Medida 3		Medida 4		Medida 5		Medida 6	
	Pre		Pre		Trat.		Trat.		Trat.		Post	
	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt
Cl. autonomia	5,95	0,34	5,94	0,35	6,01	0,36	6,27	0,30	6,45	0,28	6,46	0,25

Se realizó un análisis de Friedman para valorar la eficacia de la intervención, que fue significativo (Chi-cuadrado = 66,45; g.l.= 5; $p < ,001$). Asimismo se realizaron pruebas de Wilcoxon para comparar las medidas por pares. La prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 2 y 3 ($Z = -1,74$; $p < ,082$), 3 y 4 ($Z = -3,41$; $p < ,001$), y 4 y 5 ($Z = -3,01$; $p < 0,003$).

Tabla 40. Comparación de las medidas por pares del clima promotor de autonomía en cada una de las medidas realizadas.

VARIABLE	Medidas 1-2 (Pre Y Pre)		Medidas 2-3 (Pre Y Trat.)		Medidas 3-4 (Trat. Y Trat.)		Medidas 4-5 (Trat. Y Trat.)		Medidas 5-6 (Trat. Y Post)	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
Cl. autonomia	-,45 ^b	,655	-1,74 ^c	,082	-3,42 ^c	,001	-3,01 ^c	,003	-,71 ^c	,480

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. b. Basado en los rangos positivos. c. Basado en los rangos negativos. d. Basado en los rangos negativos.

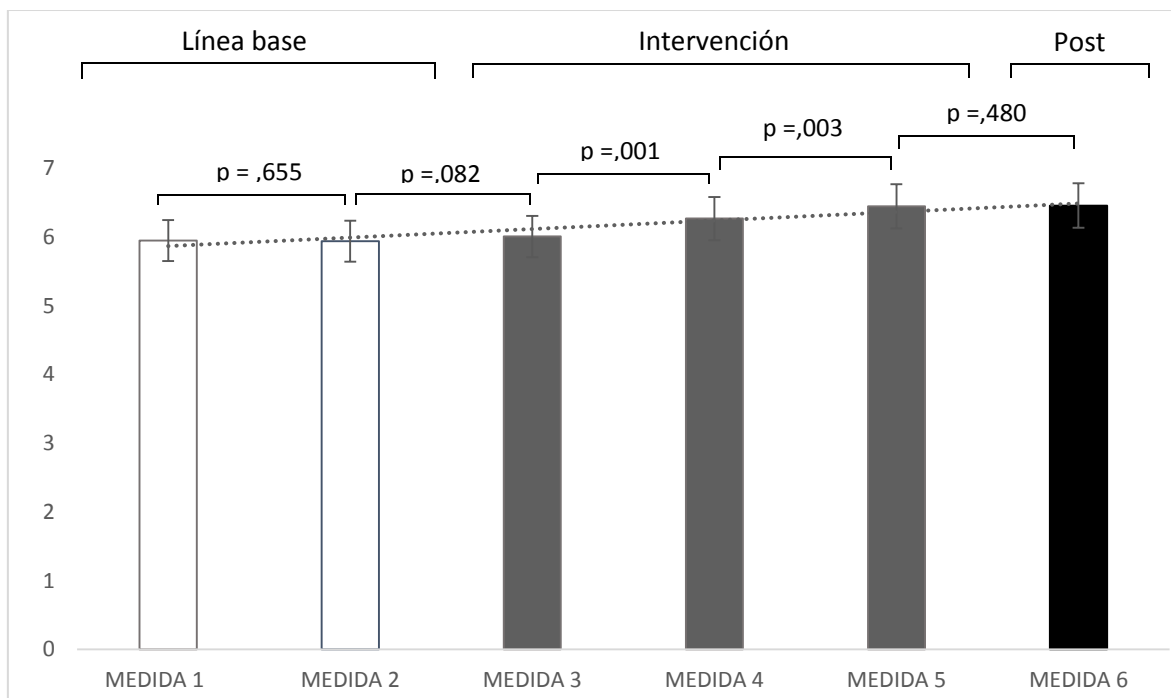


Figura 25. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto al clima promotor de autonomía.

4.5.2.2 Efectos de la intervención sobre la percepción de la cohesión del equipo.

La cohesión del equipo se midió a través de cuatro dimensiones: Integración grupal hacia lo social (GI-S); Integración grupal hacia la tarea (GI-T), Atracción individual hacia el grupo social (ATG-S); Atracción individual hacia el grupo en la tarea (ATG-T). Además se calculó una medida general de cohesión a partir de la media en las puntuaciones de las cuatro dimensiones.

La intervención comenzó en la semana 14. En la medida 3, ya se llevaban dos semanas interviniendo. Los descriptivos indicaron una mejoría en las cuatro variables a partir de la tercera medida, (ver tabla 42 y figura 26).

En la Tabla 41 podemos observar un resumen de la estadística descriptiva. A través del análisis de los valores medios, considerando 4,5 como el punto medio de la escala de respuesta, verificamos que en todos los momentos los valores obtenidos representan una percepción favorable a la Cohesión del grupo. Además, verificamos que existe una evolución constante en casi todas las dimensiones de la cohesión de equipo durante la intervención y en el post. Mostrando un aumento del pre-test al post-test de: 19,20 % en integración grupal hacia la tarea; 18,55 % en integración grupal hacia lo social; 4,88 % en atracción individual hacia el grupo en la tarea; 17 % en atracción individual hacia el grupo social; y 13,40 % Cohesión Global. Además se puede observar como la percepción de la cohesión en los jugadores en las dos tomas de la línea base (Pre test) son similares, indicando que parece ser una buena forma de recogida de información para su percepción.

Se realizó un análisis de Friedman para valorar la eficacia de la intervención en cada una de las variables. La prueba fue significativa para la dimensión global y para todas las dimensiones: *integración grupo-tarea* ($\text{Chi-cuadrado} = 63,57$; $g.l.= 5$; $p < ,001$), *integración grupo-social* ($\text{Chi-cuadrado} = 64,30$; $g.l.= 5$; $p < ,001$), *integración individuo-tarea* ($\text{Chi-cuadrado} = 22,09$; $g.l.= 5$; $p < ,001$), *integración individuo social* ($\text{Chi-cuadrado} = 55,38$; $g.l.= 5$; $p < ,001$), *Cohesión Global* ($\text{Chi-cuadrado} = 68,46$; $g.l.= 5$; $p < ,001$).

Se realizaron pruebas de Wilcoxon para comparar las medidas por pares en cada una de las variables de la cohesión medidas.

Para la medida de la integración grupo tarea, la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 3 y 4 ($Z = -2,96$; $p < ,003$), 4 y 5 ($Z = -2,43$; $p < ,015$) y 5 y 6 ($Z = -2,89$; $p < ,004$)

Para la medida de integración grupo-social la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 3 y 4 ($Z = -3,11$; $p < ,002$), 4 y 5 ($Z = -2,46$; $p < ,014$) y 5 y 6 ($Z = -2,24$; $p < ,025$).

Para la medida de integración individuo-tarea la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 2 y 3 ($Z = -1,86$; $p < ,043$) y 5 y 6 ($Z = -1,89$; $p < ,039$).

Para la medida de integración individuo social la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 3 y 4 ($Z = -3,00$; $p < ,003$), 4 y 5 ($Z = -2,71$; $p < ,007$) y 5 y 6 ($Z = -2,25$; $p < ,024$)

Para la medida de Cohesión Global, la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 2 y 3 ($Z = -2,71$; $p < ,007$), 3 y 4 ($Z = -3,43$; $p < ,001$), 4 y 5 ($Z = -3,16$; $p < ,002$) y 5 y 6 ($Z = -3,22$; $p < ,001$).

Tabla 41. Media y desviación típica de las dimensiones de la cohesión grupal a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio.

Dimensiones	Medida 1 Pre		Medida 2 Pre		Medida 3 Trat.		Medida 4 Trat.		Medida 5 Trat.		Medida 6 Post	
	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt
Integración grupal tarea	6,76	0,71	6,73	0,64	7	0,66	7,58	0,62	7,82	0,50	8,04	0,53
Integración grupal social	6,51	0,71	6,53	0,71	6,57	0,67	7,06	0,67	7,27	0,71	7,37	0,79
Atracción individual tarea	7,71	0,54	7,66	0,58	7,80	0,69	7,84	0,52	7,98	0,64	8,08	0,55
Atracción individual social	6,95	0,71	6,93	0,78	7,10	0,71	7,53	0,65	7,93	0,58	8,13	0,67
Cohesión Global	6,98	0,49	6,97	0,52	7,09	0,53	7,50	0,47	7,75	0,51	7,91	0,53

Tabla 42. Comparación de las medidas por pares en cada una de las medidas realizadas sobre la cohesión teniendo en cuenta cada dimensión.

Dimensiones	Medidas 1-2 (Pre Y Pre)		Medidas 2-3 (Pre Y Trat)		Medidas 3-4 (Trat Y Trat)		Medidas 4-5 (Trat Y Trat)		Medidas 5-6 (Trat Y Post)	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
Integración grupal tarea	-,38b	,705	2,81c	,005	-2,96c	,003	-2,43c	,015	-2,89c	,004
Integración grupal social	1,00b	,317	1,00b	,32	-3,11b	,002	-2,46b	,014	-2,24b	,025
Integración individual tarea	1,41b	,157	1,86c	,043	-1,51c	,208	-1,38c	,167	-1,89c	,039
Integración individual social	,577b	,564	,000c	1,000	-3,00d	,003	-2,71d	,007	-2,25d	,024
Cohesión Global	1,00b	,317	2,71c	,007	-3,43c	,001	-3,16c	,002	-3,22c	,001

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. b. Basado en los rangos positivos. c. Basado en los rangos negativos. d. Basado en los rangos negativos.

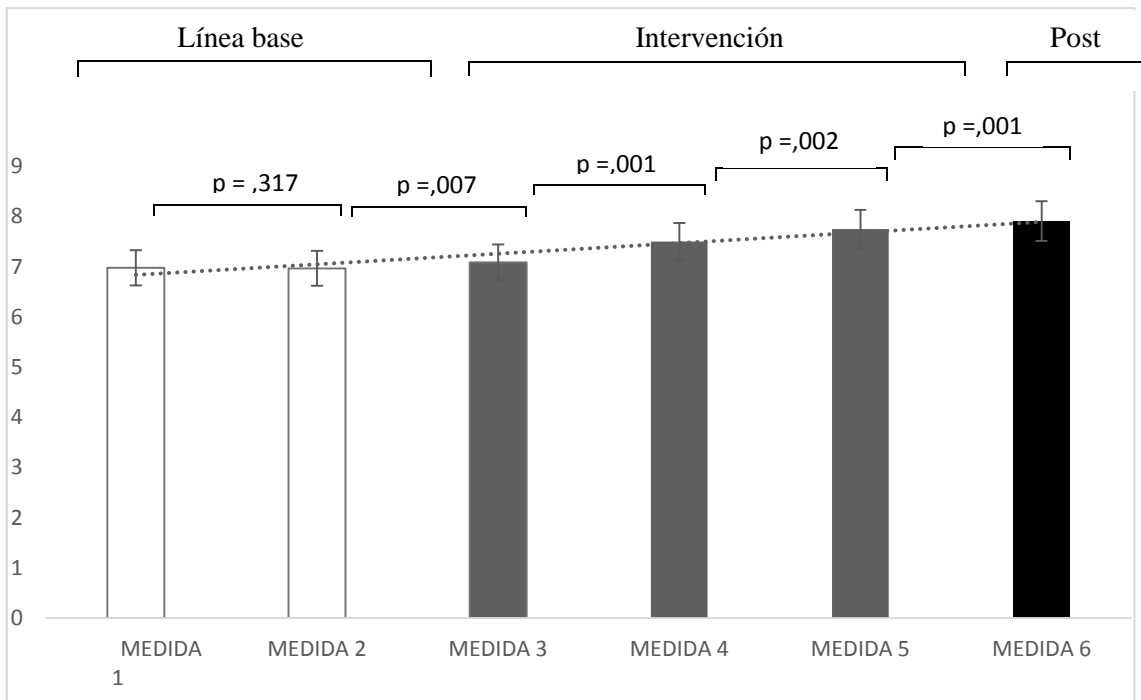


Figura 26. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto a la cohesión global de equipo.

4.5.2.3 Efectos de la intervención sobre la percepción de inteligencia en el juego.

La percepción de inteligencia en el juego se midió a través de tres dimensiones: Inteligencia Anticipatoria (IA), Inteligencia Táctica (IT), e Inteligencia Competitiva (IC). Se unificó en una única dimensión llamada Inteligencia en el juego. La intervención comenzó en la semana 14. En la medida 3 ya se llevaban dos semanas interviniendo. Los descriptivos indicaron una mejoría a partir de la medida 4 y se mantuvo durante el resto de la intervención (ver tabla 44 y figura 27).

En la Tabla 43 podemos observar un resumen de la estadística descriptiva. A través del análisis de los valores medios, considerando 5 como el punto medio de la escala de respuesta, verificamos que en todos los momentos los valores obtenidos representan una percepción favorable a la Inteligencia en el juego. Además, verificamos que existe una evolución en todas las dimensiones durante la intervención y en el post. Mostrando un aumento del pre-test al pos-test de: 12,38 % en Inteligencia Anticipatoria; 14.42 % en Inteligencia Táctica; 11,22 % en Inteligencia Competitiva y 12.43 % para la Inteligencia en el juego, medida global. Además se puede observar como la percepción de la cohesión en los jugadores en las dos tomas de la línea base

(Pre test) son similares, indicando que parece ser una buena forma de recogida de información para su percepción.

Se realizó un análisis de Friedman para valorar la eficacia de la intervención en cada una de las variables. La prueba fue significativa para todas las dimensiones: Inteligencia Anticipatoria (Chi-cuadrado = 65,34; g.l.= 5; $p < ,001$), Inteligencia Táctica (Chi-cuadrado = 57,99; g.l.= 5; $p < ,001$), e Inteligencia Competitiva (Chi-cuadrado = 63,19; g.l.= 5; $p < ,001$). La prueba también fue significativa la variable de Inteligencia en el juego (Chi-cuadrado = 64,83; g.l.= 5; $p < ,001$).

Se realizaron pruebas de Wilcoxon para comparar las medidas por pares en cada toma. Para la medida de Inteligencia en el juego, la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 3 y 4 ($Z = -2,58$; $p < ,010$), 4 y 5 ($Z = -3,41$; $p < ,001$) y 5 y 6 ($Z = -2,83$; $p < ,005$).

Para la medida de la Inteligencia Anticipatoria, la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 3 y 4 ($Z = -2,41$; $p < ,016$), 4 y 5 ($Z = -3,43$; $p < ,001$) y 5 y 6 ($Z = -2,93$; $p < ,003$).

Para la medida de la Inteligencia Táctica, la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 4 y 5 ($Z = -3,39$; $p < ,001$) y 5 y 6 ($Z = -3,09$; $p < ,002$)?

Para la medida de la Inteligencia Competitiva, la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 2 y 3 ($Z = -1,90$; $p < ,058$), 3 y 4 ($Z = -1,97$; $p < ,048$), 4 y 5 ($Z = -3,28$; $p < ,001$) y 5 y 6 ($Z = -3,10$; $p < ,002$)

Tabla 43. Media y desviación típica de las dimensiones de la inteligencia en el juego a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio.

Dimensiones	Medida 1 Pre		Medida 2 Pre		Medida 3 Trat.		Medida 4 Trat.		Medida 5 Trat.		Medida 6 Post	
	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt
Inteligencia Anticipatoria	7,43	0,57	7,42	0,59	7,45	0,62	7,61	0,55	8,05	0,61	8,35	0,63
Inteligencia Táctica	7,35	0,70	7,34	0,69	7,36	0,70	7,71	0,69	8,20	0,69	8,41	0,70
Inteligencia Competitiva	7,40	0,61	7,38	0,62	7,42	0,56	7,59	0,59	8,01	0,61	8,23	0,62
Inteligencia en el juego	7,40	0,59	7,39	0,58	7,42	0,56	7,56	0,55	8,08	0,58	8,32	0,57

Tabla 44. Comparación de las medidas por pares en cada una de las medidas realizadas sobre la inteligencia en el juego, teniendo en cuenta cada dimensión.

Dimensiones	Medidas 1-2 (Pre Y Pre)		Medidas 2-3 (Pre Y Trat)		Medidas 3-4 (Trat Y Trat)		Medidas 4-5 (Trat Y Trat)		Medidas 5-6 (Trat Y Post)	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
Inteligencia Anticipatoria	-,38 ^b	,705	-2,46 ^c	,314	-2,41 ^c	,016	-3,43 ^c	,001	-2,93 ^c	,003
Inteligencia Táctica	-,27 ^b	,785	-1,54 ^b	,124	1,27 ^b	,073	3,39 ^b	,001	3,09 ^b	,002
Inteligencia Competitiva	-,57 ^b	,564	-1,90 ^c	,058	-1,97 ^c	,048	-3,28 ^c	,001	-3,10 ^c	,002
Inteligencia en el juego	,91 ^b	,365	3,09 ^c	,102	2,58 ^c	,010	3,41 ^c	,001	2,83 ^c	,005

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. b. Basado en los rangos positivos. c. Basado en los rangos negativos. d. Basado en los rangos negativos

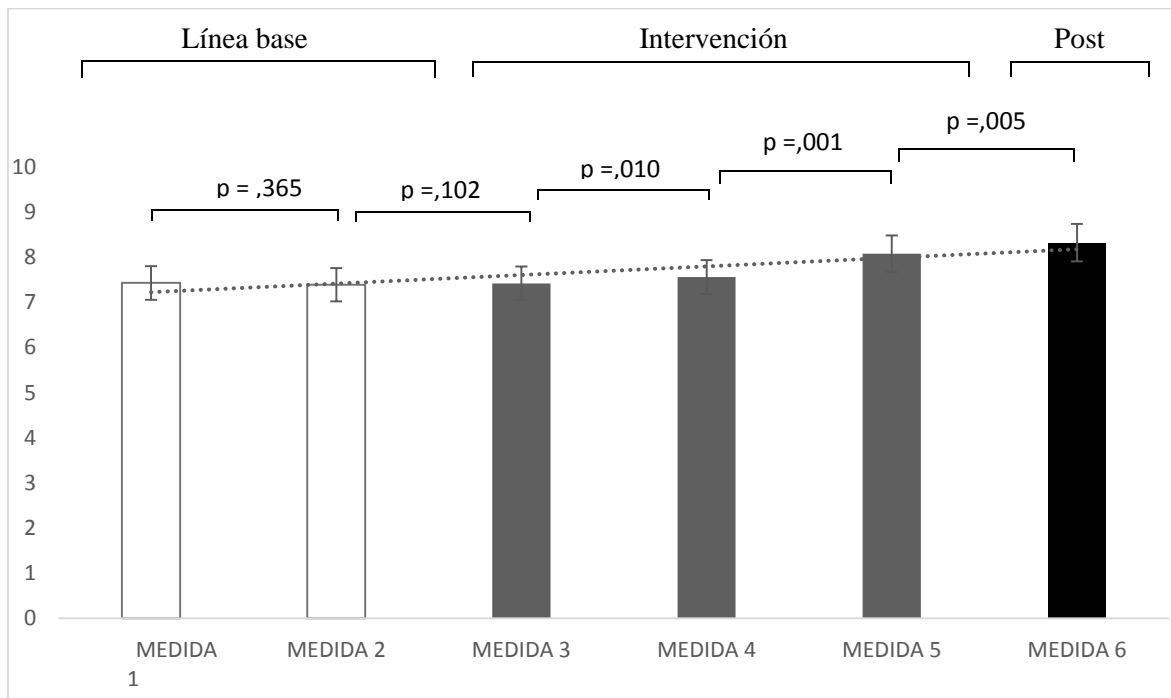


Figura 27. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto a la inteligencia en el juego.

4.5.2.4 Efectos de la intervención sobre la motivación.

La motivación se midió a través de sus seis dimensiones: Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca Integrada, Motivación Extrínseca Identificada, Motivación Extrínseca Introyectada, Motivación Extrínseca de Regulación Externa y Amotivación. Para obtener el efecto de la intervención se calculó el Índice de Autodeterminación de la motivación tal y como es propuesto por Vallerand (2007). Obteniendo una sola

dimensión, llamada Índice de Autodeterminación. En la Tabla 45, se muestra que esta variable siguió una evolución ascendente, mostrando un aumento del pre-test al post-test del 23,18%. A su vez, se puede observar como la percepción de las dos tomas de la línea base (Pre test) son similares, aspecto que le da fiabilidad a la medida. Los descriptivos indicaron una mejoría en la variable a partir de la medida 4 y se mantuvo durante el resto de la intervención hasta la última toma (ver tabla 46 y y figura 28).

Se realizó un análisis de Friedman para valorar la eficacia de la intervención en cada una de las variables. La prueba fue significativa para la dimensión de Índice de Autodeterminación (Chi-cuadrado = 66,09; g.l.= 5; $p < ,001$).

Se realizaron pruebas de Wilcoxon para comparar las medidas por pares en cada una de las variables de la cohesión medidas. Para la medida de la integración grupo tarea, la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 3 y 4 ($Z = -3,30$; $p < ,001$), 4 y 5 ($Z = -3,18$; $p < ,015$) y 5 y 6 ($Z = -2,38$; $p < ,018$).

Tabla 45. Media y desviación típica de las dimensiones de la de la motivación a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio

Variable	Medida 1 Pre		Medida 2 Pre		Medida 3 Trat.		Medida 4 Trat.		Medida 5 Trat.		Medida 6 Post	
	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt
Índice de Autodeterminación	20,62	7,06	20,46	7,01	20,73	6,77	22,67	6,57	24,78	5,68	25,40	5,72

Tabla 46. Comparación de las medidas por pares en cada una de las medidas realizadas sobre la motivación autodeterminada.

Variable	Medidas 1-2 (Pre Y Pre)		Medidas 2-3 (Pre Y Trat)		Medidas 3-4 (Trat Y Trat)		Medidas 4-5 (Trat Y Trat)		Medidas 5-6 (Trat Y Post)	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
Índice de Autodeterminación	1,36 ^b	,174	1,60 ^c	,109	-3,30 ^c	,001	-3,18 ^c	,001	-2,38 ^c	,018

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. b. Basado en los rangos positivos. c. Basado en los rangos negativos. d. Basado en los rangos negativos.

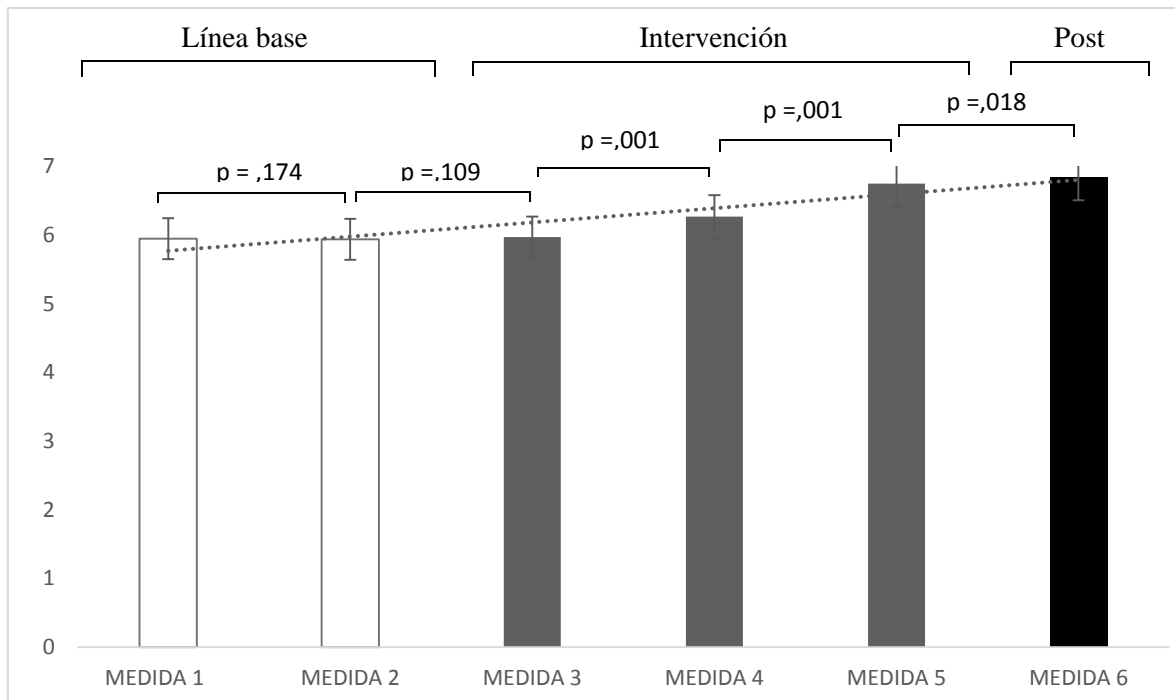


Figura 28. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto a la motivación autodeterminada.

4.5.2.5 Efectos de la intervención sobre la pasión.

La pasión del equipo se midió a través de dos dimensiones: pasión armoniosa y pasión obsesiva. Los descriptivos indicaron una mejoría en las dos variables a partir de la medida 3, dicha mejoría se mantuvo progresivamente durante el resto de la intervención (Ver tabla 48, figuras 29 y 30). En la tabla 47 podemos observar un resumen de la estadística descriptiva. A través del análisis de los valores medios, considerando 3,5 como el punto medio de la escala de respuesta, se puede observar como los jugadores tienen unos valores medios altos. Tanto para la pasión armoniosa como para la obsesiva, pero vemos cómo cambia y evoluciona durante el tiempo de forma diferente. Mostrando un aumento del pre-test al pos-test de 10,32 % para la pasión armoniosa y una disminución del 8,78 % para pasión obsesiva. Al igual que en las otras variables, las dos tomas de la línea base (Pre test) son similares.

Se realizó un análisis de Friedman para valorar la eficacia de la intervención en cada una de las variables. La prueba fue significativa para las dos dimensiones, pasión armoniosa (Chi-cuadrado = 61,99; g.l.= 5; $p < ,001$), pasión obsesiva (Chi-cuadrado = 28,99; g.l.= 5; $p < ,001$).

Se realizaron pruebas de Wilcoxon para comparar las medidas por pares en cada una de las variables de la cohesión medidas. Para la medida de pasión armoniosa, la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 3 y 4 ($Z = -2,71$; $p < ,007$), 4 y 5 ($Z = -2,49$; $p < ,013$) y 5 y 6 ($Z = -2,72$; $p < ,007$).

Para la medida de la pasión obsesiva la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 3 y 4 ($Z = -2,67$; $p < ,008$), 4 y 5 ($Z = -1,98$; $p < ,047$) y 5 y 6 ($Z = -1,34$; $p < ,180$).

Tabla 47. Media y desviación típica para las variables intención de práctica deportiva y percepción de conflicto a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio.

Dimensiones	Medida 1		Medida 2		Medida 3		Medida 4		Medida 5		Medida 6	
	Pre		Pre		Trat.		Trat.		Trat.		Post	
	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt
Pasión Armoniosa	5,52	0,50	5,53	0,53	5,58	0,55	5,78	0,53	5,95	,44	6,09	,36
Pasión Obsesiva	4,90	1,32	4,89	1,35	4,86	1,41	4,61	1,48	4,50	1,45	4,47	1,43

Tabla 48. Comparación de las medidas por pares en cada una de las medidas realizadas sobre la pasión, teniendo en cuenta cada dimensión.

Dimensiones	Medidas 1-2		Medidas 2-3		Medidas 3-4		Medidas 4-5		Medidas 5-6	
	(Pre Y Pre)		(Pre Y Trat)		(Trat Y Trat)		(Trat Y Trat)		(Trat Y Post)	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
Pasión Armoniosa	1,31 ^b	,856	1,73 ^c	,083	-2,71 ^c	,007	-2,49 ^c	,013	-2,72 ^c	,007
Pasión Obsesiva	-,57 ^b	,564	-,95 ^b	,341	-2,67 ^b	,008	-1,98 ^b	,047	-1,34 ^b	,180

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. b. Basado en los rangos positivos. c. Basado en los rangos negativos. d. Basado en los rangos negativos.

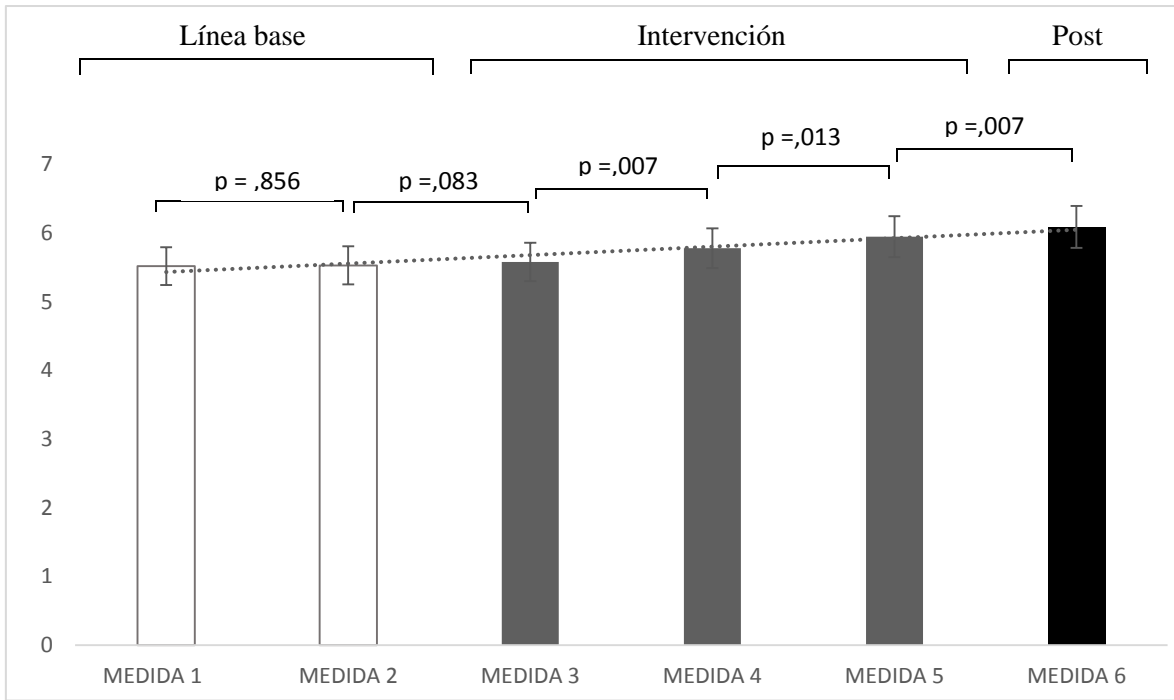


Figura 29. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto a la pasión armoniosa.

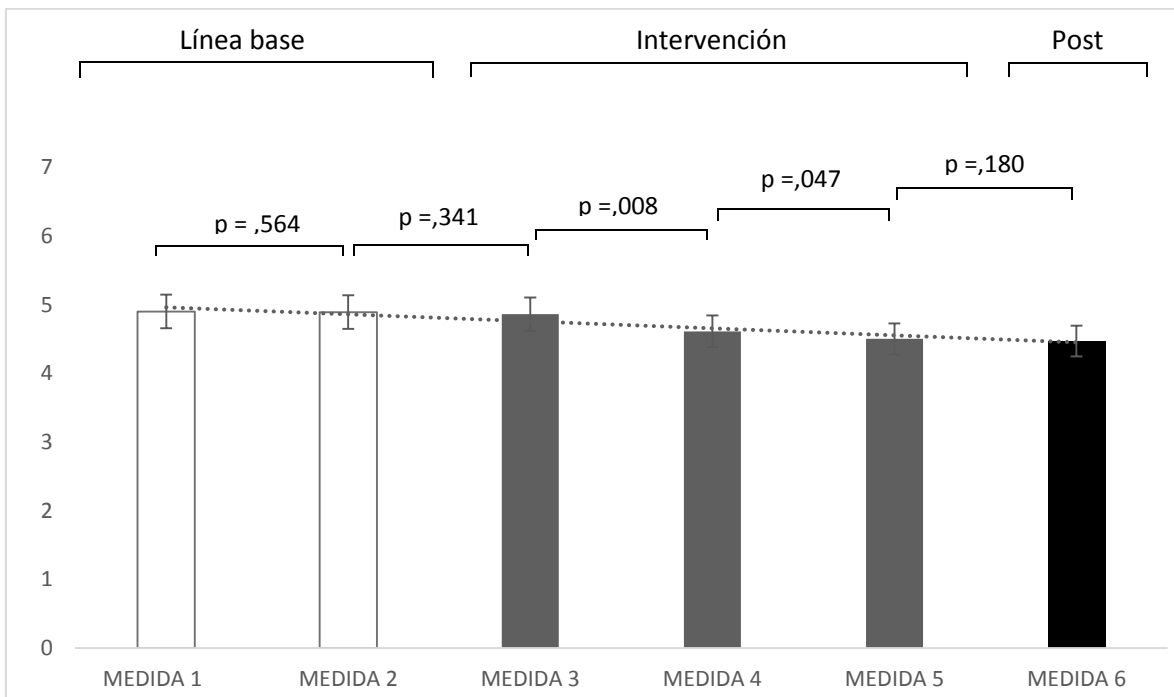


Figura 30. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto a la pasión obsesiva.

4.5.2.6 Efectos de la intervención sobre la intención de práctica deportiva y la percepción de conflicto con otras actividades.

La intención de práctica deportiva y la percepción de conflicto con otras actividades se midieron a través de las dos dimensiones, nombradas con los mismos términos. En la tabla 49 podemos observar un resumen de la estadística descriptiva. A través del análisis de los valores medios. Considerando 3,5 como el punto medio de la escala de respuesta, se puede observar como los jugadores tienen unos valores medios altos para la intención de práctica y medios bajos para la percepción de conflicto. A lo largo de las medidas cambian y evolucionan de forma diferente. Mostrando un aumento del pre-test al pos-test de 8,80 % para intención de práctica y una disminución del 15,78 % para la percepción de conflicto. Las dos tomas de la línea base (Pre-test) son similares, por lo que se considera una buena medida para la línea base. Los descriptivos indicaron una mejoría en la variable de intención de práctica deportiva a partir de la cuarta medida y una disminución a partir de la tercera toma de la percepción de conflicto. En todas se mantuvo hasta la última medida (ver tabla 50, figuras 31 y 32).

Se realizó un análisis de Friedman para valorar la eficacia de la intervención en cada una de las variables. La prueba fue significativa para las dos dimensiones: Intención de práctica deportiva (Chi-cuadrado = 50,91; g.l.= 5; $p < ,001$) y percepción de conflicto (Chi-cuadrado = 39,08; g.l.= 5; $p < ,001$).

Se realizaron pruebas de Wilcoxon para comparar las medidas por pares en cada una de las variables de la cohesión medidas. Para la medida de la intención de práctica deportiva, la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 3 y 4 ($Z = -2,57$; $p < ,010$), y 4 y 5 ($Z = -2,72$; $p < ,006$). Para la medida de percepción de conflicto la prueba mostró diferencias significativas entre las medidas 4 y 5 ($Z = -2,91$; $p < ,004$). Entre 5 y 6 ($Z = -1,73$; $p < ,083$) estuvo cerca de la significatividad.

Tabla 49. Media y desviación típica para las variables intención de práctica deportiva y percepción de conflicto a lo largo de las 6 medidas realizadas en el estudio.

Dimensiones	Medida 1		Medida 2		Medida 3		Medida 4		Medida 5		Medida 6	
	Pre		Pre		Trat		Trat		Trat		Post	
	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt
Intención de práctica	6,23	0,62	6,25	0,64	6,26	0,57	6,50	0,40	6,73	0,31	6,78	0,27
Percepción d conflicto	2,85	1,33	2,83	1,33	2,78	1,30	2,71	1,25	2,45	1,09	2,40	1,02

Tabla 50. Comparación de las medidas por pares en cada una de las medidas realizadas sobre la intención de práctica deportiva y percepción de conflicto, teniendo en cuenta cada dimensión.

Dimensiones	Medidas 1-2 (Pre Y Pre)		Medidas 2-3 (Pre Y Trat)		Medidas 3-4 (Trat Y Trat)		Medidas 4-5 (Trat Y Trat)		Medidas 5-6 (Trat Y Post)	
	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig	Z	Sig
	Intención de práctica	-,57b	,564	,57b	,558	2,57b	,010	2,72b	,006	1,34b
Percepción de conflicto	-1,00b	,317	,82b	,414	1,03b	,305	2,91b	,004	1,73b	,083

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. b. Basado en los rangos positivos. c. Basado en los rangos negativos. d. Basado en los rangos negativos

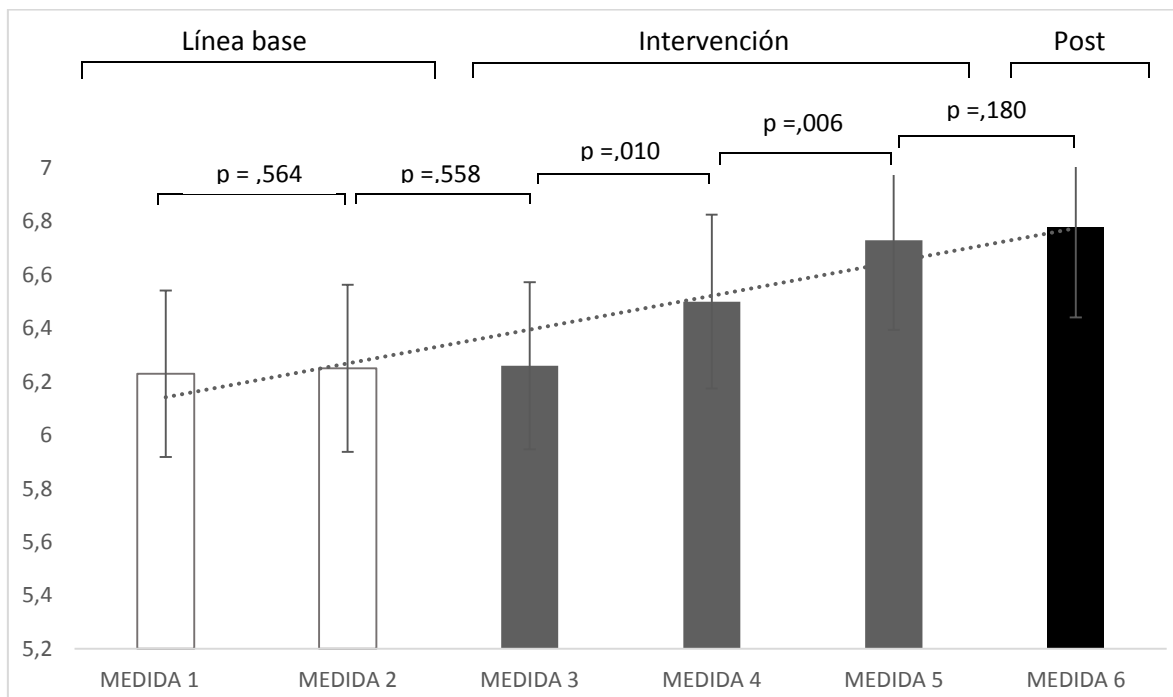


Figura 31. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto a la intención de práctica.

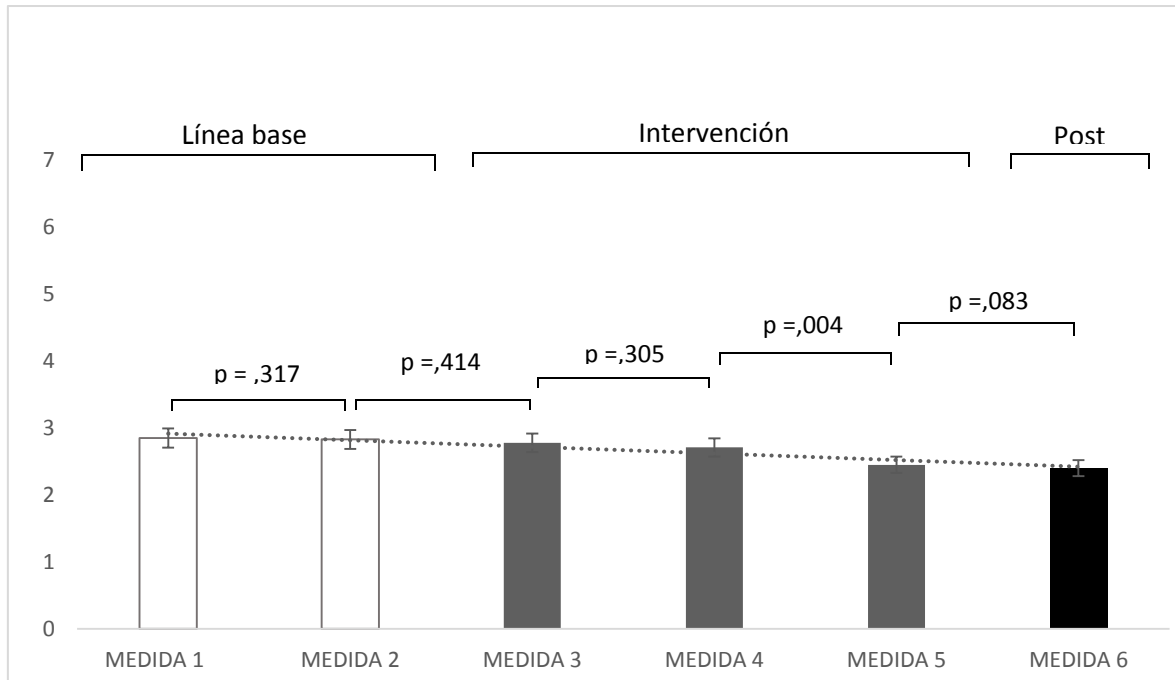


Figura 32. Comparación de las medidas por pares en cada una de las tomas con respecto la percepción de conflicto.

4.5.2.7 Valoración de la intervención por los jugadores.

Para hacer una valoración subjetiva de la intervención por parte de los jugadores sobre las diferentes intervenciones que se habían realizado con ellos durante el año, se elaboró un cuestionario con 26 ítems (ver anexo 4.10.9). Su valoración se presenta en una escala tipo Likert de 7 puntos, yendo del 1 (No estoy de acuerdo) al 7 (Estoy muy de acuerdo). Se realizaron preguntas en relación a las siguientes intervenciones: cohesión de equipo, vídeo-feedback, vídeo-feedback en inmediato, establecimientos de objetivos, conducta verbal entrenador y clima promotor de autonomía. Después de realizar el respectivo análisis de medias de las puntuaciones dadas por los jugadores, se puede observar que los jugadores consideraron la intervención realizada como muy buena. De los 15 jugadores que participaron ninguno puntó ningún ítem por debajo del 5. Como resultado se obtuvo una media total de 6,33 de todos los ítems, lo que indicó que los jugadores valoraron la intervención multidisciplinar de forma muy positiva. Una media de 6,34 para la cohesión de equipo, 6,38 para vídeo-feedback, 6,15 para vídeo-feedback inmediato,

6,29 para establecimientos de objetivos y 6,41 para la conducta verbal entrenador y clima promotor de autonomía. A continuación se muestra una tabla con los resultados.

Tabla 51. Valoración intervención por parte de los jugadores.

Valoración	N Ítems	M	Dt
Cohesión de equipo	5	6,34	0,60
Vídeo-feedback	6	6,38	0,66
Vídeo-feedback inmediato	4	6,15	0,61
Establecimientos de objetivos	3	6,29	0,55
Conducta verbal entrenador	7	6,41	0,51
Valoración General	1	6,27	0,45
Total	15	6,33	0,58

4.6 DISCUSIÓN

En el ámbito deportivo se debe conseguir que los deportistas desarrollen habilidades que les permitan afrontar los retos deportivos, tanto en los entrenamientos como en los partidos, de manera eficaz y favorable (Navarrón et al., 2017). En las categorías de formación de los diferentes deportes se debe de fomentar la creación de recursos que aumenten el funcionamiento eficaz, la salud, el bienestar de los jugadores y el desarrollo personal y deportivo (Vélez y Godoy-Izquierdo, 2008). En esta misma línea, se hace necesario realizar y aplicar una intervención específica para la mejora del equipo en dos ámbitos tan distintos pero a la vez tan unidos como son la Psicología y el Análisis del Rendimiento. No se ha encontrado en la literatura un programa multidisciplinar específico que incluya los diferentes constructos o variables incluidas en este estudio desde un enfoque integral. El propósito de este estudio consistió en analizar los efectos que tiene la aplicación del análisis del rendimiento y coaching en un equipo de fútbol e identificar las relaciones que se producen entre las variables psicológicas utilizadas. La realización de este estudio de caso, buscaba intervenir desde las propias necesidades individuales tanto del entrenador como de los jugadores. A continuación, se discutirán los resultados obtenidos en la investigación.

4.6.1. Hipótesis relativas al objetivo específico 1.

En relación al primer objetivo de nuestro estudio, en el que planteamos analizar los efectos que tenía una intervención multidisciplinar realizada con el entrenador y los jugadores sobre la autopercepción de los jugadores en las variables seleccionadas, formulamos que la intervención multidisciplinar mejoraría la autopercepción de los deportistas en la inteligencia en el juego, la motivación autodeterminada, la pasión armoniosa, la cohesión, el clima promotor de autonomía, la intención de práctica en el deporte y disminuiría la pasión obsesiva y la percepción de conflicto. Esta hipótesis se confirmó, puesto que mejoró la percepción de los jugadores. Se produjo un aumento en las variables inteligencia en el juego, motivación autodeterminada, pasión armoniosa, cohesión, clima promotor de autonomía, intención de práctica en el deporte y una disminución en la pasión obsesiva y la percepción de conflicto. En este estudio se muestran los resultados de la intervención en términos de valoración

subjetiva por parte de los jugadores. El entrenamiento psicológico en los deportistas no sólo se ha utilizado con la finalidad de potenciar su rendimiento sino también para fomentar y fortalecer su satisfacción y bienestar (Mamassis y Doganis, 2004; Rogerson y Hrycaiko, 2002; Thelwell y Maynard, 2003). A diferencia del deporte de élite en el que ganar es un fin, en categorías inferiores, en la que se prima la formación de los deportistas, competir y ganar es un medio para desarrollar las habilidades y valores que conllevan el deporte, favoreciendo el aprendizaje y crecimiento tanto deportivo como humano.

Los resultados mostraron que los jugadores percibían de forma similar las variables psicológicas empleadas en las dos tomas de la línea base de antes de la intervención, lo que indicó ser una buena herramienta de control. Después de completar la intervención y durante la intervención, en todas ellas se produjo un aumento en las puntuaciones medias con diferencias estadísticamente significativas menos en la pasión obsesiva y la percepción de conflicto que disminuyeron. Los jugadores percibieron mayores niveles de inteligencia en el juego, motivación autodeterminada, pasión armoniosa, cohesión, clima promotor de autonomía, intención de práctica en el deporte y menores niveles en la pasión obsesiva y la percepción de conflicto. Es decir, a raíz de los resultados podemos indicar que las puntuaciones de las variables beneficiosas para la práctica deportiva han aumentado y las no beneficiosas han disminuido. En líneas generales, las puntuaciones medias en las variables positivas al inicio eran medias-altas pero tras la intervención se consiguió aumentarlas más. Mientras que para la percepción de conflicto y la pasión obsesiva se consiguió que disminuyeran.

Parece lógico pensar que un grupo de futbolistas promesas, elegidos para jugar en categorías inferiores de un club de primera división con una orientación hacia el profesionalismo, tengan un nivel de motivación medio-alto, pero lo que es importante desarrollar son razones más intrínsecas de práctica deportiva. También es importante indicar que las mejoras en las variables psicológicas involucradas en esta investigación se empezaron a observar a partir de la comparación de la medida 3 con la medida 4, aproximadamente al mes o a los dos meses de intervenir, dependiendo de cada variable.

La valoración general de la intervención por parte de los jugadores ha sido muy buena, ya que mostraron resultados muy positivos. La valoración que los deportistas dan sobre el programa implementado resulta ser un vehículo de información muy directo y eficaz. Como indican Page y Thelwell (2013), el uso de este tipo de información puede ser muy útil para valorar la eficacia e influencia de los programas formativos psicológicos.

En esta investigación hemos intervenido basándonos en estrategias para mejorar las variables que consideramos “primarias” (clima promotor de autonomía, inteligencia en el juego y cohesión) que a su vez pensamos que influirían sobre las “variables secundarias” (motivación autodeterminada, pasión, intención de práctica y percepción de conflicto). La intervención multidisciplinar llevada a cabo a lo largo de la temporada, en la que se desarrollaron sesiones formativas individuales y actividades o dinámicas tanto dentro como fuera del contexto del entrenamiento, proporcionó suficientes herramientas a los jugadores y al entrenador para afrontar diferentes situaciones en el ámbito deportivo, lo que puede explicar la mejora de las variables psicológicas que afectan al rendimiento y al bienestar del jugador recogidas en esta investigación. Del mismo modo, uno de los aspectos relevantes de la razón del éxito conseguido en este estudio se cree que es debido a intervenir tanto con el entrenador como con los jugadores, ya que se consideran los principales agentes del ámbito deportivo. Debido a los resultados obtenidos, parece fundamental optimizar la percepción de inteligencia en el juego y trabajarla mediante las técnicas de vídeo-feedback, la supervisión reflexiva y el establecimiento de objetivos, ya que con ello, se puede producir una mejora del rendimiento. A su vez, que el entrenador plantee estrategias para fomentar un clima de maestría y la cohesión de tarea en los jugadores ha supuesto buenos resultados. Pensamos que las sesiones formativas individuales sirvieron para orientar al entrenador sobre su conducta verbal, el clima motivacional y la cohesión a desarrollar. También, para mejorar y desarrollar la inteligencia en el juego (mejora de las acciones técnico-tácticas) de los jugadores.

Entendemos que el entrenador es clave para influir sobre las diferentes variables trabajadas, es por ello que se trabajó con él en tres de las cuatro intervenciones realizadas. La actuación psicopedagógica del entrenador es una de las variables críticas para lograr que los deportistas jóvenes continúen interesados en la

práctica deportiva (Villar y Arroyo, 2003). Para Buceta (2009) el entrenador es el máximo responsable del ambiente, del funcionamiento de su equipo y del rendimiento individual de sus jugadores. En este sentido, podemos indicar la importancia que tuvieron las intervenciones desarrolladas sobre la conducta verbal del entrenador y el clima motivacional. El entrenador es responsable de ayudar a los deportistas a conseguir mejorar sus habilidades deportivas, disfrutar de las experiencias, conseguir un buen rendimiento, mantener su vinculación y compromiso con en el deporte (Fraser-Thomas y Côté, 2009; Smith y Smoll, 2002, 2007), intentando desarrollar un rendimiento óptimo para lograr las metas establecidas (Costa, 2003; Gomes y Resende, 2014). La conducta del entrenador, además de alterar el rendimiento deportivo, también tiene un gran peso en la motivación de los jugadores, en las actitudes y en la actuación de los jugadores (Smith y Smoll, 1989). El feedback aportado al jugador sobre criterios claros de rendimiento en sus acciones, aparte de mejorar sus acciones futuras, ayuda a aumentar la cohesión; si bien, la eficacia del feedback depende de la forma de su utilización. Para Jara (1997), «la aplicación sistemática y precisa del feedback de la ejecución se basa en el hecho de que las consecuencias dispuestas de forma contingente a la acción no tienen sólo una función de control sobre la misma (en este caso hablamos de un refuerzo o castigo) sino también una función de información acerca de si el deportista está haciendo algo correcto o incorrecto (feedback positivo o negativo)» (p. 166).

Varios estudios han revelado la importancia del papel que ocupa el entrenador en función del clima motivacional creado y las ventajas asociadas a un estilo de comunicación más positivo que se correlaciona con un clima motivacional de implicación hacia la tarea (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Cecchini, González y Montero, 2007; Smoll y Smith, 2009), aspecto que se ha fomentado en esta investigación. Este clima se relaciona positivamente con una orientación motivacional personal a la tarea en los deportistas, un compromiso mayor, con bajo abandono de un equipo o deporte, mayor satisfacción en la práctica y mejor percepción de habilidad (Smith y Smoll, 1997; Smith, Smoll y Cumming, 2007). Igualmente, está asociado con múltiples beneficios para los deportistas, quienes suelen reportar mayores niveles de diversión y satisfacción, una fuerte motivación intrínseca, mayor cohesión grupal y niveles más bajos de ansiedad competitiva (Ames y Archer, 1988; Torregrosa et al.,

2011). Lo inverso ocurre cuando un entrenador tiene un enfoque de comunicación negativo, que también se correlaciona con la percepción de un clima motivacional de implicación hacia el ego.

Varias investigaciones en el deporte han reflejado consecuencias positivas de un clima de apoyo a la autonomía por parte del entrenador (Adie, Duda y Ntoumanis, 2008; Almagro, Sáenz-López y Moreno, 2010; Keegan, Spray, Harwood y Lavallee, 2010; Wilson y Rodgers, 2004). Además, de consecuencias positivas en la satisfacción de las necesidades psicológicas y el bienestar (Reinboth y Duda, 2006) e intención de seguir con la práctica deportiva (Almagro et al., 2011). La intervención realizada con el entrenador sobre la mejora del clima motivacional, seguramente ha repercutido en la intención de práctica futura, la cohesión y la inteligencia de juego, todas ellas relacionadas con las necesidades básicas de autonomía, relación y competencia.

De la misma manera, el establecimiento de metas puede estar relacionado con la cohesión y la cooperación de los equipos deportivos (Olmedilla et al., 2011). En los deportes colectivos es importante el establecimiento de objetivos individuales, además de los de equipo, aspecto imprescindible para la motivación del grupo. Es, por tanto, una técnica de gran utilidad para mejorar las relaciones y la cohesión del grupo (Díaz-Ocejo y Mora-Mérida, 2013). Para que la motivación del grupo se incremente hay que asegurar que la contribución individual de cada miembro, sea valorada y reconocida (González, 1997). Según los resultados obtenidos, se puede afirmar que el establecer objetivos tanto con el entrenador como con los jugadores, ha influido de forma positiva en los futbolistas a lo largo de la temporada. Se cree que han estado relacionados directamente con la mejora de los aspectos psicológicos importantes como la motivación, la inteligencia en el juego y la perseverancia de los futbolistas para conseguirlos, lo que disponía a cada uno a dar lo mejor de sí en busca de alcanzar lo que se proponían. Esto refuerza la afirmación de Weinberg y Gould (2010) de que el establecimiento de metas es una técnica muy potente para aumentar el rendimiento, si se trabaja de forma correcta. Los resultados hallados en el presente estudio concuerdan con los encontrados por Anderson, Crowell, Doman y Howard, 1988; Brobst y Ward, 2002; Swain y Jones, 1995 y Ward y Carnes, 2002, quienes han demostrado el efecto positivo que pueden tener el establecimiento de metas en el rendimiento de diversos deportes de equipo. También, es importante indicar que el

logro de objetivos deportivos como el ganar varios partidos y estar primeros en la clasificación durante gran parte de la temporada pueden influir en la intención de práctica futura (Hyun y Jordan, 2019) y la mejora de la cohesión, tanto de tarea como social. Este aspecto que puede haber influido en nuestros resultados. Varias investigaciones han afirmado que un buen nivel de cohesión se asocia con una mejor práctica deportiva, mayor satisfacción de los jugadores y éxito del grupo (Bloom, Stevens y Wickwire, 2003; Carron, Colman, Wheeler y Stevens, 2002; Freitas et al., 2009; Nascimento, Vieira, Sousa y Vieira, 2011). A su vez, es de vital importancia señalar que las técnicas de establecimiento de objetivos se han apoyado en las técnicas de soporte de feedback o vídeo-feedback, cuestión que consideramos clave del éxito de la investigación.

El uso del vídeo-feedback y la supervisión reflexiva, al margen de repercutir en conseguir un mayor porcentaje de acierto en las acciones de los jugadores como ya se ha reflejado en el estudio 3, también puede contribuir a la mejora de la percepción de la variable inteligencia de juego por parte de los jugadores durante y después de la intervención. Por lo que los resultados obtenidos en este estudio van en la misma línea que los estudios que concluyen que mejora de la comprensión del juego puede influir sobre la capacidad de análisis y toma de decisiones y además en la percepción que tienen los jugadores sobre ella (Araújo y Mesquita, 1996; García y Ruiz, 2003; Griffin, Oslin y Mitchell, 1995; Harrison et al., 1999; Turner y Martinek, 1992). Además, el uso de vídeos editados y reflexiones realizadas con los jugadores, pueden aumentar la motivación del jugador, ya que son una forma lúdica y efectiva para que los jugadores aprendan sobre sus propias actuaciones. Brackenridge y Alderson (1985) consideran que el análisis de vídeo tiene un "valor psicológico" real y la capacidad para motivar a los jugadores más que tablas o gráficos de rendimiento cuantitativo. El uso de esta técnica se considera como una de las estrategias de motivación que puede ayudar a modificar la conducta de los deportistas (Taylor, Ntoumanis, Standage y Spray, 2010). Dowrick (1991) indicó que un jugador que revisa sus acciones en vídeo, independientemente de que sean exitosas o no, puede generar interés y entusiasmo hacia el rendimiento. El mismo autor también afirmó que los entrenadores deberían considerar mostrar algunas actuaciones exitosas junto con otras con error, lo que implicaría una fuerza motivadora para la práctica posterior, tal y como se ha puesto en

práctica en la intervención desarrollada en esta investigación. Además, esto puede haber repercutido en la mejora de la intención de práctica futura, ya que el uso de las nuevas tecnologías puede tener una influencia en ella (Lwin y Malik, 2012).

Asimismo, el vídeo-feedback ha demostrado ser, desde la perspectiva de los deportistas, una herramienta útil para estimular el aprendizaje de los jugadores, proporcionando la oportunidad de mejorar la comprensión del juego y la toma de decisiones (Groom y Cushion, 2005; Nelson, Potrac y Groom, 2011). El hecho de que los jugadores se hayan visto a través del vídeo, pudo haber aumentado de forma un poco más objetiva sus percepciones. Estudios sobre el desempeño de expertos (Ruiz, Sánchez, Durán y Jiménez, 2006) han demostrado cómo las competencias progresan después de cientos de horas de entrenamiento y miles de horas de práctica deliberada (Baker, Côté y Abernethy, 2003), pero también a través de sesiones formativas individuales, en que los jugadores, directa o indirectamente, desarrollan y refuerzan estas autopercepciones.

Otro aspecto que se considera clave del éxito de la intervención es la orientación de la investigación desde la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación. En este sentido, numerosos estudios han demostrado que las formas de motivación más autodeterminadas en el ejercicio conducen a consecuencias positivas, como la vitalidad, la positividad, el bienestar, el interés, la concentración, el esfuerzo, la satisfacción, el disfrute y la adherencia al ejercicio (Sicilia, Alcaraz-Ibanez, Lirola, Burgueno y Maher, 2018). De la misma forma, la motivación autónoma y niveles altos de motivación autodeterminada han sido relacionados con el rendimiento deportivo (Gilles, Vallerand y Paty, 2013), con el desarrollo del talento en fútbol (Gledhill, Harwood y Forsdyke, 2017) y con la experiencia de flow (Swann, Crust y Vella 2017).

La pasión, a su vez, puede ser un factor que influye en la calidad de la práctica deportiva (González-Cutre y Sicilia, 2012; Parastatidou, Doganis, Theodorakis y Vlachopoulos, 2012). Si a los individuos les apasiona el ejercicio, es muy probable que se sientan altamente motivados para participar en tal comportamiento; sin embargo, las formas en que se manifiesta esa pasión puede llevar a consecuencias diferentes. Nuestra intervención ha supuesto que la pasión armoniosa aumentase y la pasión obsesiva disminuyera, lo que puede influir positivamente sobre las cogniciones y el

comportamiento del deportista. La naturaleza de la pasión de los deportistas por lo tanto influye en la toma de decisiones antes y durante el ejercicio, así como a lo largo de la temporada competitiva (Mageau y Vallerand, 2007). Es por ello, que el aumento de la pasión armoniosa y la disminución de la pasión obsesiva pudo haber supuesto beneficios durante la segunda mitad de la temporada competitiva a los jugadores.

En líneas generales, se puede decir que esta intervención sigue la línea de investigación del doctorando iniciada hace varios años y que guarda relación con el artículo publicado recientemente (Pérez y Guzmán, 2019), en el cual, las conclusiones indican que es importante desarrollar una adecuada inteligencia en el juego para un buen funcionamiento psicosocial del deportista, siendo la motivación autodeterminada y la pasión armoniosa dos variables mediadoras que aseguran un buen ajuste del deportista al entorno social y deportivo. Por ello, es apropiado emplear estrategias de intervención para mejorar la inteligencia en el juego como la utilización de técnicas de vídeo-feedback (Gil y Del Villar, 2014) o programas de supervisión reflexiva (Del Villar y Iglesias, 2004) que ayuden a que el jugador optimice su capacidad de toma de decisiones y pueda incrementar su rendimiento deportivo (Del Villar y Iglesias, 2004), así como recomendar a los entrenadores a orientar los entrenamientos buscando una mejora en la capacidad decisional del deportista en las diferentes acciones de juego (Conejero, Claver, Fernández-Echeverría, Gil-Arias y Moreno, 2017). Además, desarrollar la motivación autodeterminada a través de un clima de maestría y de autonomía (Ames, 1992), que fomenten la pasión armoniosa por el deporte. Los resultados del estudio aportan bases para guiar intervenciones dirigidas a aumentar el disfrute y la adherencia a la práctica deportiva, lo que puede generar una mejora de la salud psicosocial y el rendimiento deportivo.

Esta intervención multidisciplinar responde a la necesidad de realizar programas específicos dentro de los equipos deportivos, ya que en multitud de estudios se señala la necesidad de realizar programas basados en intervenciones psicológicas en los que se compruebe la eficacia de este tipo de estrategias para el desarrollo psicosocial de los jugadores (Conroy y Coatsworth, 2006), así como la necesidad de crear programas integrales donde profesionales que puedan cubrir los diferentes aspectos del entrenamiento elaboren un plan común y único para la mejora del deportista desde un punto de vista globalizado (Lorenzo, Gómez, Pujals y Lorenzo,

2012). Los resultados obtenidos después de la aplicación de esta investigación respaldan que el coaching es una estrategia capaz de mejorar las variables psicológicas y el rendimiento de los deportistas debido a los cambios comportamentales en relación a los objetivos establecidos (Butterworth, Linden, McClay y Leo, 2006; Duijts, Kant, Van der Brant y Swaen, 2007; García-Naveira, 2013; Gordon-Bar, 2014; Gyllensten y Palmer, 2005; Hermens, Op Den Akker, Tabak, Wijsman y Vollenbroek, 2014; Ladegard, 2011; Lin et al., 2012; Mantler, Irwin y Morrow, 2010; Wang, 2012; Zandvoort Irwin y Morrow, 2009). Reafirmando que tanto el entrenamiento psicológico como el análisis del rendimiento, tendrían que estar planificados, organizados e integrados dentro de la planificación general del entrenamiento deportivo interactuando y reforzando el resto de las áreas (física, técnica y táctica), entregando a los jugadores varios recursos y técnicas para un mejor funcionamiento psicológico y cognitivo, permitiendo el desarrollo eficaz en situaciones tanto deportivas como extradeportivas (Ezquerro, 2008; González y Garcés de los Fayos, 2009; Reyes, Raimundi y Gómez, 2012).

En definitiva, y a pesar de que el hecho de que nuestra intervención haya sido multidisciplinar, no permitiendo un análisis individualizado de los efectos de cada faceta del programa sobre variables psicológicas concretas, pensamos que aplicar una intervención con el entrenador a partir del análisis de la conducta verbal, sesiones formativas individuales sobre el clima motivacional y el establecimiento de objetivos se puede considerar una buena herramienta para aumentar la percepción del clima promotor de autonomía percibido, la motivación, la pasión y la intención de práctica en los jugadores. A su vez, realizar un programa de intervención con tareas cooperativas, socioafectivas y dinámicas intra-extra deportivas con los jugadores, a la vez que sesiones formativas con el entrenador, se puede considerar una buena herramienta para la mejora de la percepción de la cohesión. Además, aplicar un programa de vídeo-feedback con supervisión reflexiva y el establecimiento de objetivos, puede ser una buena herramienta para la mejora de la percepción de la inteligencia en el juego de los jugadores. Siendo el establecimiento de metas, el clima motivacional creado por el entrenador, la comunicación y la cohesión entre los integrantes de la plantilla aspectos fundamentales a tener en cuenta cuando se trabaja en un equipo de fútbol. Desde este punto de vista, se cree necesario fomentar motivos

de práctica más intrínsecos, porque se ha demostrado que este tipo de motivación se asocia con una menor percepción de conflictos entre la práctica deportiva y otras actividades, así como una mayor intención de práctica, de forma que estos roles pueden llegar a ser compatibles en la vida de una persona, con la importancia que ello conllevaría para mantener un estilo de vida saludable durante la etapa adulta. De la misma forma, las relaciones interpersonales que establecen los futbolistas influyen en el equipo. Por lo tanto, fortalecer y fomentar el desarrollo de relaciones positivas dentro del equipo, ayuda a conseguir un mayor bienestar en los jugadores y mantiene al vestuario unido para afrontar las situaciones que se producen en una misma dirección para ayudar a lograr los objetivos fijados. Es por ello, que a raíz de los resultados obtenidos sería importante realizar una intervención específica para valorar cada aspecto en concreto por separado, pero en nuestro caso se ha primado intentar mejorar el rendimiento y la mejora psicológica a nivel general.

4.6.2. Hipótesis relativas al objetivo específico 2.

En relación al segundo objetivo de nuestro estudio, en el que planteamos analizar las correlaciones bivariadas entre las diferentes variables del estudio, enunciamos que la inteligencia en el juego, la motivación autodeterminada, la pasión armoniosa, la cohesión, el clima promotor de autonomía, la intención de práctica en el deporte se correlacionarían positivamente entre ellas y negativamente con la percepción de conflicto. En cambio, la pasión obsesiva y la percepción de conflicto se correlacionarían positivamente.

Esta hipótesis también se confirma. En primer lugar, el clima promotor de autonomía se relacionó *de forma positiva con la cohesión de equipo*. Se han encontrado resultados similares en múltiples estudios, la mayoría de los trabajos de investigación realizados afirman una relación positiva entre estas variables (Duda y Balaguer, 2007; Eys et al., 2013; García-Calvo, Leo, Sánchez-Miguel, Jiménez y Cervelló, 2008; Gómez-Millán, Vega y Gavira, 2017; Heuzé, Sarrazin, Masiero, Raimbault y Thomas, 2006; Moreno, Garrigues y Soriano, 2004; Pardo y Mayo, 1999; Vazou, Ntoumanis y Duda, 2006). En líneas generales, los estudios afirman que la percepción de los jugadores de un clima que implica a la tarea creado por el entrenador generan

una relación positiva con los compañeros (Ommudsen, Roberts, Lemyre y Miller, 2005; Sánchez-Oliva et al., 2012), asociándose a la cohesión social.

El clima promotor de autonomía se relacionó positivamente con la motivación autodeterminada y la intención de práctica. Diversos estudios apoyan que el clima promotor de autonomía y el clima de tarea que genera el entrenador predice directamente la motivación intrínseca y esta última a su vez, es un fuerte predictor de la intención de continuar en la práctica en un futuro (Almagro et al., 2009; Balaguer, Castillo, Duda y García-Merita, 2011; Balaguer, Castillo, Ródenas, Fabra y Duda, 2015; Barbosa-Luna et al., 2017; Petherick y Werigard, 2002; Sproule, Wang, Morgan, McNeills y McMorris 2007). Por el contrario, se ha señalado que el clima de implicación al ego está relacionado negativamente con la motivación autodeterminada (López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2011; Moreno et al., 2010; Balaguer et al., 2015). En este sentido, los entrenadores influyen en el tipo de motivación que tienen los jóvenes futbolistas para participar en el fútbol, ya que a través de la creación de un clima de implicación en la tarea se favorecen las formas más adaptativas de la motivación, mientras que mediante un clima de implicación en el ego se fomentan las menos adaptativas (Duda y Balaguer, 2007), presentando una motivación menos autodeterminada y más extrínseca (Balaguer et al., 2011; Balaguer et al., 2015; López-Walle et al., 2011; Moreno et al., 2010; Petherick y Weigand, 2002), así como patrones de inadaptación al ambiente, respuestas cognitivas y emocionales negativas (MacDonald, Côté, Eys y Deakin, 2011).

Estos resultados confirman la importancia que tiene la figura del entrenador en la percepción de motivación que tienen los deportistas en la práctica deportiva (Balaguer et al., 2015). Si el entrenador genera un clima de autonomía en el que promueve la cooperación y que cada jugador tenga un rol importante (Newton, Duda y Yin, 2000), hará sentirse a los jugadores como parte importante del equipo y por consiguiente generarán una mayor motivación autodeterminada (López-Walle et al., 2011). Estos resultados van acorde con las predicciones realizadas desde la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2017).

El clima promotor de autonomía se relacionó de forma positiva con la pasión. Diversos autores defienden que fomentar la autonomía de los deportistas deriva en un

incremento de la pasión armoniosa, lo que puede llevar a un mayor compromiso y confort por parte del deportista (Borges-Silva, Prieto-Vaello, Alias y Moreno-Murcia, 2015). La pasión que experimenta el deportista afecta a la relación con el entrenador y a las demás relaciones interpersonales intra y extradeportivas (Lafrenière, Jowett, Vallerand, Donahue y Lorimier, 2008). Los entrenadores con una pasión armoniosa hacia su deporte suelen generar una relación de apoyo a la autonomía adecuada (Lafenière, Jowett, Vallerand y Carbonneau, 2011). En general, se cree que entornos en los que se fomenten el apoyo a la autonomía favorecerán la pasión armoniosa, y en cambio, entornos que fomenten las recompensas o climas de ego pueden favorecer a la aparición de la pasión obsesiva (Belanger, Pierro, Kruglanski, Vallerand y Falco, 2015).

El clima promotor de autonomía se relacionó de forma positiva con la intención de práctica. Al igual que en otras investigaciones existentes, los resultados de este estudio han puesto de manifiesto que el clima de tarea está relacionado con la intención de seguir practicando deporte y el compromiso deportivo (García Calvo et al., 2008; Le Bars et., 2009; Luckwü y Guzmán, 2011a,b; Torregrosa et al., 2008; Moreno et al., 2007). Resaltando la gran importancia que puede tener el clima motivacional para el fomento de la práctica deportiva (Almagro et al., 2011), aunque no todos los estudios han reflejado una relación positiva entre estas variables (Conde et al., 2010).

En segundo lugar y en relación con la motivación, se relacionó positivamente con la cohesión. Dichos resultados coinciden con la línea de la teoría, existiendo diversos estudios que han demostrado esta relación (Blanchard et al., 2009; Moreno et al., 2008; Balaguer et al., 2014). Cuando los deportistas se mueven por razones autodeterminadas para jugar al fútbol, parece ser que se favorece la cohesión social, lo que crea vínculos de unión más allá del terreno de juego. Dicha afirmación genera importantes implicaciones para guiar intervenciones como la realizada en esta investigación, ya que nos hace pensar que consiguiendo que se desarrolle la calidad de la motivación de los jugadores podría favorecerse la cohesión del equipo y viceversa.

La motivación autodeterminada también se relacionó positivamente con la Intención de práctica. La motivación autodeterminada ha sido relacionada con la intención de seguir practicando deporte en diferentes estudios (Almagro et al., 2011;

Almagro y Paramio-Pérez, 2017; Franco, Coterón, Gómez, Brito y Martínez, 2017; García-Calvo et al., 2012; Guzmán y Kingston, 2012; Luckwü y Guzmán, 2011a,b; Mouratidis, Vanteenkiste, Lens y Sideridis, 2008). La TAD (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000) aporta una base conceptual para explicar esta relación, estableciendo que la motivación intrínseca, directamente relacionada con conductas que buscan la diversión, el interés y complacencia inherente a la actividad, actúa como un predictor para la permanencia (Ntoumanis 2005; Moreno et al., 2007; Navarro et al., 2008; Vallerand 1997), mientras que la desmotivación es causa del abandono (Sarrazin et al., 2002). La persistencia en la actividad física puede ser generada por un alto nivel de motivación autodeterminada. En muchos estudios, la motivación intrínseca ha sido un fuerte predictor de la continuidad en la práctica deportiva (Almagro et al., 2010; Guzmán y Kingston, 2012; Lim y Wang, 2009; Luckwü y Guzmán, 2011a,b; Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 2001; Ryan, Frederick-Recascino, Lepas, Rubio y Sheldon, 1997; Vallerand y Bissonete, 1992), a su vez, el abandono estaría relacionado con la motivación externa y la desmotivación (Bhatnagar y Karageorghis, 2007; García-Calvo et al., 2010; Ryska, Hohensee, Cooley y Jones, 2002; Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 2001; Vallerand y Bissonete, 1992).

La motivación autodeterminada se relacionó positivamente tanto con la pasión armoniosa como con la pasión obsesiva. El modelo dualista de la pasión (Vallerand et al., 2003) sugiere una estrecha relación entre la pasión y la motivación autodeterminada. Según la TAD (Deci y Ryan, 1985, 2000), Vallerand et al. (2003), proponen que en función del contexto en el que se produce la internalización de las normas de comportamiento, las personas van a valorar su actividad por razones más autónomas, debido a la satisfacción innata que se produce, o por razones de mayor control, debido a funciones de compensación; que a su vez, debería generar una pasión más armoniosa u obsesiva, respectivamente. De igual forma, Curran et al. (2011), también aporta una base sobre estos aspectos, la pasión armoniosa se origina de la internalización autónoma de la actividad en la identidad por lo que se asociaría positivamente con la motivación autodeterminada, confirmando nuestros resultados. Por el contrario, dado que la pasión obsesiva se origina de una internalización controlada en la identidad se esperaba que se relacionase negativamente o no se relacionase con la motivación autodeterminada, pero en nuestro caso se relacionó

positivamente. Los estudios de Vallerand et al. (2003, 2007) indican que las personas con pasión armoniosa experimentan resultados gratificantes tanto durante el desarrollo de la actividad (concentración, afecto positivo, flujo) como después de implicarse en ella (ajuste psicológico, afecto positivo general, etc.). En cambio, las personas con pasión obsesiva tienden a experimentar conflictos con consecuencias negativas como afecto negativo o reflexión obsesiva (Vallerand, Paquet, Philippe y Charest, 2010) y conflictos con otros ámbitos de la vida. Es decir, se relaciona a la pasión armoniosa como variable relacionada con la capacidad de evitar conflictos entre diferentes aspectos de la vida (Bélanger, Lafrenière, Vallerand y Kruglanski, 2013). Por lo que se puede indicar que la pasión armoniosa presenta consecuencias mucho más positivas que la pasión obsesiva.

En línea con la literatura podemos encontrar varios estudios que relacionan la motivación autodeterminada de forma positiva con la pasión armoniosa (Curran, Appleton, Hill y Hall, 2011; Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada y Fernández-Río, 2017; Pérez y Guzmán, 2019), pero es la primera vez que se encuentra una relación positiva entre la motivación autodeterminada y la pasión obsesiva, ya que en los estudios nombrados anteriormente no se ha encontrado ninguna relación. Esto puede ser debido a que la pasión obsesiva no sólo se relaciona con la motivación autodeterminada sino que también hay otros predictores como podría ser la personalidad. También, los resultados encontrados podrían ser debidos a que los jugadores no manifestaban perfiles altos de pasión obsesiva. La pasión obsesiva podría un efecto en el bienestar de la persona cuando alcanza unos valores altos, por lo que si no está por encima de la pasión armoniosa es muy difícil que tenga grandes repercusiones negativas, ya que prima la pasión armoniosa. Es decir, pensamos que la pasión obsesiva es desregularizadora cuando el valor absoluto es mayor que la pasión armoniosa. Habría que comprobar si con jugadores que tienen perfiles altos en pasión obsesiva y bajos en pasión armoniosa, también se relaciona positivamente. A pesar de estas relaciones, se cree que el sujeto se va a comportar en función de la puntuación más alta de pasión que tenga. Para futuros estudios, se podría hipotetizar que la diferencia entre pasión armoniosa y pasión obsesiva podría ser un índice para indicar cómo se va a comportar la persona de forma global, en los diferentes contextos o actividades deportivas.

La motivación autodeterminada se relacionó de forma positiva con la Inteligencia en el juego. Las personas que se perciben más inteligentes en el juego o más competentes en su campo de actuación están más intrínsecamente motivados a persistir y rendir en el mismo (Deci y Ryan, 1985; Bandura, 1997). Ser y percibirse competente son aspectos que se deben de promover y lograr en los entrenamientos, ya que esto está relacionado directamente con el rendimiento deportivo (Ommundsen y Vaglum, 1997). Aunque sólo hemos encontrado una investigación que relacione la inteligencia en el juego con la motivación autodeterminada (Pérez y Guzmán, 2019), pensamos que esta relación es debida a que las personas más inteligentes en el juego, tienen mayor percepción de competencia, están más cómodos y se divierten más porque tienen una buena comprensión de la actividad, por lo que van a desarrollar motivaciones más autodeterminadas. Esta relación es relevante por sus implicaciones prácticas y puede ser debida a que las personas más inteligentes en el juego desarrollaron una mayor percepción de competencia y disfrutaran más de su práctica debido a una mejor comprensión de las situaciones que en ella se producen. El disfrute en la práctica permite a la persona practicarla con total libertad, lo que puede ocasionar experiencias positivas (Hodgins y Knee, 2002).

En tercer lugar, con respecto a *la inteligencia en el juego*, podemos decir que en líneas generales se ha asociado con pocos constructos o variables psicológicas, debido a su poco tiempo de estudio a través de las autopercepciones. Esto es debido a la creación de recientes escalas para valorar esta variable y la dificultad de definición y caracterización que ha tenido este término. El análisis de la literatura especializada, el estudio del rendimiento deportivo en contextos naturales y los estudios llevados a cabo anteriormente en el ámbito de la pericia deportiva confirman la necesidad de incorporar al estudio del rendimiento inteligente en el deporte a los propios protagonistas (Durán, 2003; Jiménez, 2004; Jones 2012; Navia, 2013; Navia y Ruiz, 2014; Peñaloza, 2007). En estudios anteriores (Ruiz, Graupera y Navarro, 1998; García et al., 2009; García, 2009) se demostró que tanto la inteligencia contextual como la competencia decisional aumentaban a lo largo del proceso de desarrollo de la pericia. Pocos estudios han estudiado esta variable (De la Vega, Del Valle, Maldonado y Moreno, 2008; Elferink-Gemser et al., 2005; García et al., 2009; García, 2009; Ruiz et al., 2014; Pérez y Guzmán, 2019), de ahí la necesidad de incorporarla a esta

investigación como forma de recogida de la autopercepción de inteligencia, es decir, sobre la competencia percibida por los jugadores para solucionar problemas relacionados con su contexto de actuación en el deporte.

Los resultados mostraron que, *la inteligencia en el juego se relacionó positivamente con los dos tipos de pasión*. Al considerar las pasiones como actividades que han sido interiorizadas en la identidad de la persona (Deci y Ryan, 1985; Koestner y Losier, 2002), los deportistas son más inteligentes, ya que están muy familiarizados con la actividad. Es por ello que resuelven de una forma más fácil, efectiva e inteligente el contexto en el que se tiene que desenvolver. También, *la Inteligencia en el juego se relacionó positivamente con la intención de práctica*. Estudios previos (Ruiz, Graupera y Navarro, 1998; García et al., 2009, García, 2009) mostraron que la inteligencia y la competencia decisional aumentaron a lo largo del proceso de desarrollo de la pericia en el juego. En este sentido, se ha demostrado que la competencia percibida predice positivamente las intenciones de práctica futuras (Taylor et al., 2010). Por esto, se puede decir que ser inteligente en el juego, equivale a ser competente y si se es competente se van a desarrollar intenciones de práctica futura ya que se conoce y se tiene habilidad en el deporte practicado. En este sentido se destaca la satisfacción de la competencia, ya que como apuntan algunos estudios (Almagro y Conde, 2012; Almagro, Sáenz-López, Moreno-Murcia y Spray 2015; Hodge, Lonsdale y Jackson, 2009) parece ser determinante para el compromiso con la actividad, es decir, muchos jóvenes continúan practicando porque perciben que son buenos o competentes, o lo que es lo mismo, siguen practicando deporte porque son y se perciben inteligentes en el juego.

También, *la inteligencia en el juego se relacionó positivamente tanto con el clima promotor de autonomía como con la cohesión*. Resultados similares se han obtenido en el trabajo de Pérez y Guzmán (2019). Debido a la escasez de estudios de investigación encontrados que relacionen estas variables con la inteligencia en el juego, se hace necesario seguir profundizando en el análisis de estas relaciones en futuros estudios.

En cuarto lugar, y desde el punto de vista de la *cohesión*. *Se relacionó positivamente con la pasión*. Produciéndose una significación positiva con la pasión armoniosa y no encontrando significación con la pasión obsesiva. Los dos tipos de

pasión pueden influir en las relaciones interpersonales, tanto dentro como fuera del contexto de la actividad deportiva (Lafrenière et al., 2011), en este caso con las relaciones entre los compañeros de un mismo equipo deportivo. Esto está en concordancia con el modelo dualista de la pasión (Vallerand et al., 2003) que postula que la pasión armoniosa conduce a tener menos conflictos interpersonales, mientras que la pasión obsesiva facilita el surgimiento de conflictos interpersonales negativos. Es decir, a medida que aumenta la pasión armoniosa por la actividad también aumentará la cohesión del equipo. Sin embargo, en esta investigación la pasión obsesiva no guardó relación con la cohesión, ni positiva ni negativa. Aunque, también es cierto que la pasión obsesiva de los deportistas analizados no fue muy elevada, por lo que sería conveniente analizar la relación de estas variables con deportistas con una alta pasión obsesiva para ver si en este caso se verificaba la relación negativa de la pasión obsesiva con la cohesión.

La cohesión se relacionó positivamente con la intención de práctica. La cohesión está muy ligada a la satisfacción de la necesidad psicológica básica de afiliación o relaciones sociales. Guillet et al. (2002), concluyeron que bajos niveles de competencia percibida y relaciones sociales predecían el abandono de la práctica deportiva. De igual forma García Calvo et al. (2010a), encontraron que valores bajos de autonomía y relaciones sociales se asociaban con la no adherencia al contexto deportivo. Por lo que el desarrollo de una alta cohesión por parte de todos los jugadores del equipo supone contribuir a un bienestar y rendimiento que facilitan la continuidad en la práctica deportiva. En este sentido, Leo, Gómez, Sánchez, Sánchez y García-Calvo (2009), encontraron una relación directa entre la necesidad de relaciones sociales y los factores que favorecían el compromiso deportivo. Weis y Williams (2004) afirmaron que establecer buenas relaciones sociales con los jugadores dentro del equipo, puede ayudar a persistir en el deporte. Leo et al. Calvo (2014), comprobaron que la cohesión social y la cohesión tarea presentan relaciones positivas y significativas con aquellos factores que fomentan el compromiso deportivo, por lo que se asegura la intención de práctica futura.

Al parecer, el factor que más predice la continuidad en la práctica deportiva es la competencia y, en segundo lugar, las relaciones sociales (García-Calvo et al., 2011). Ambos aspectos fueron trabajados en nuestro programa de intervención. En esta línea,

se cree que es importante el nivel de cohesión que manifieste el joven deportista dentro del equipo deportivo en el cual se encuentre, ya que puede afectar a la decisión de seguir o no con la práctica deportiva.

En quinto lugar, los resultados de los análisis mostraron que los *dos tipos de pasión se relacionaron de forma positiva con la intención de práctica*. Resultados similares se han obtenido en otros estudios (Navarrón et al., 2017; Pérez y Guzmán, 2019), pero se quiere aclarar que podrían actuar de forma muy diferente. Tanto si estás cómodo y eres libre realizando la actividad como si estás obsesionado con ella, vas a practicar mucho. Sin embargo, esta intención de práctica se acompañará de vivencias y emociones diferentes en función del tipo de pasión. Existen estudios que relacionan la adicción al ejercicio con la pasión obsesiva (Paradis et al., 2013 ; Schipfer y Stoll, 2015 ; Stenseng et al., 2011). En nuestro estudio, las dos pasiones han encontrado relaciones similares con respecto a la intención de práctica, encontrando resultados diferentes a los de Parastatidou, Doganis, Theodorakis y Vlachopoulos (2014) que mostraron que la pasión obsesiva manifiesta una relación más fuerte con la adicción al ejercicio.

En sexto lugar, *la percepción de conflicto se relacionó de forma negativa con todas las variables, menos con la pasión obsesiva con la que se relacionó positivamente*. Con respecto a esto, tanto la motivación autodeterminada como la pasión armoniosa se relacionaron negativamente con la percepción de conflicto. La pasión armoniosa se percibe como una forma de satisfacción con la vida que enriquece la armonía con otras actividades importantes de la vida (Vallerand, 2010; Vallerand et al., 2003), por lo que a mayor pasión armoniosa menor de percepción de conflicto por parte de los jugadores. Una intención de práctica adecuada se caracterizaría por estar basada en una alta motivación autodeterminada, pasión armoniosa y una baja percepción de conflicto. La pasión obsesiva y la percepción de conflicto se relacionaron positivamente, es decir, a cuanto mayor pasión obsesiva mayor percepción de conflicto, encontrándose los mismos resultados que en la investigación de Pérez y Guzmán (2019). Esta relación sigue la línea de la literatura, considerando el carácter negativo que representa la pasión obsesiva con estar en armonía con la actividad (Vallerand et al., 2003). Esto puede ser debido a la forma de internalización de la actividad de los deportistas apasionados obsesivamente.

La motivación autodeterminada también predijo negativamente la percepción de conflicto, de forma similar a los resultados obtenidos en estudios previos (Boiché y Sarrazin, 2009; Guzmán y Kingston, 2012). Bajo este punto de vista, encontramos diferentes estudios que señalan la existencia de un vínculo negativo entre la motivación autodeterminada y el conflicto de roles sociales (Ratelle et al., 2005; Senécal et al., 2003; Senécal, Vallerand y Guay, 2001), así como entre la práctica deportiva, el contexto escolar y la amistad (Medrano y Mateos, 2018). Estos trabajos, han argumentado que tener una motivación autodeterminada hacia una actividad hace que las personas sean menos susceptibles de percibir conflicto entre dicha actividad y otras actividades u otros roles sociales. En cambio, cuando la motivación es menos autodeterminada, el sujeto es más susceptible de experimentar este conflicto (Boiché y Sarrazin, 2009), ya que practican la actividad por demanda externa o por conseguir algún tipo de recompensa (Deci y Ryan, 2000). Por lo tanto, una intención de práctica adecuada se caracterizaría por estar basada en una alta motivación autodeterminada, pasión armoniosa y una baja percepción de conflicto.

La percepción de conflicto se relacionó negativamente con la inteligencia en el juego y el clima promotor de autonomía. También estuvo cerca de obtener una relación negativa significativa con la cohesión grupal ($p = 0,92$). No se han encontrado investigaciones que planteen estas relaciones en la literatura pero se cree que esto puede ser debido a que cuanto mejores sean las relaciones dentro del equipo, se actúe de manera inteligente tanto individual o colectivamente con los mismos fines u objetivos y se fomente un buen clima motivacional por parte entrenador, se producirá una mayor intención de práctica y una menor percepción de conflicto.

En séptimo lugar y a modo de resumen, señalar que la intervención multidisciplinar realizada no sólo se ha utilizado para potenciar el rendimiento del futbolista sino también para fomentar y fortalecer su satisfacción y bienestar personal dentro y fuera de la práctica deportiva (Mamassis y Doganis, 2004; Rogerson y Hrycaiko, 2002; Thelwell y Maynard, 2003). Un clima creado por un entrenador con una metodología que fomente la maestría (comunicación, cooperación y esfuerzo), con pasión armoniosa y apoyo hacia la autonomía, podría ser determinante en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del practicante, consiguiendo una mayor motivación autodeterminada y una alta cohesión en los equipos, manteniendo

en los practicantes un hábito de práctica de ejercicio, mejorando su salud y bienestar general, y experimentando sensaciones positivas durante y después de la práctica, lo que le podría llevar a la participación y la persistencia a largo plazo sin conflictos (Fredrickson, 2001; Fredrickson et al., 2008; Vallerand, 2010, 2012). Esta investigación, reafirma la necesidad de crear intervenciones específicas dentro de los equipos, trabajando tanto con entrenadores como con los jugadores y potenciando el efecto de determinadas variables psicológicas. Además, se ha podido comprobar que las intervenciones realizadas con las “variables primarias” se han relacionado con un mejora de las “variables secundarias” debido a las relaciones positivas o negativas que se producen entre ellas. Este estudio, aporta apoyo empírico a la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación, ofreciendo una guía a seguir en el trabajo con los entrenadores. A su vez, da solución a investigaciones generadas de corte teórico que recomiendan el uso de intervenciones psicológicas en deporte de forma directa con los entrenadores para poder realizar un trabajo conjunto, específico y continuado (Buceta, 2004; Olmedilla, Ortín, Andreu y Lozano, 2004).

4.7 CONCLUSIONES

A raíz de los resultados y las discusiones expuestas a lo largo de esta investigación, se pueden extraer las siguientes conclusiones.

- Desarrollar y aplicar una intervención multidisciplinar basada en el análisis de la conducta verbal, sesiones formativas individuales con el entrenador, establecimiento de objetivos, tareas cooperativas y socioafectivas, dinámicas extra deportivas con los jugadores, vídeo-feedback post partido y en tiempo real de juego en entrenamientos y supervisión reflexiva con sesiones formativas individuales con los jugadores, aumenta la autopercepción de los deportistas en las variables de inteligencia en el juego, motivación autodeterminada, pasión armoniosa, cohesión, clima motivacional, intención de práctica en el deporte y disminuye, la pasión obsesiva y la percepción de conflicto.
- La inteligencia en el juego, la motivación autodeterminada, la pasión armoniosa, la cohesión, el clima motivacional, la intención de práctica en el deporte correlacionan positivamente entre ellas y negativamente con la percepción de conflicto. Además, la pasión obsesiva correlaciona positivamente con la percepción de conflicto.
- Los deportistas además de sentirse más inteligentes (percepción de la variable inteligencia en el juego), también obtuvieron un mayor rendimiento en su toma de decisiones después de la aplicación del programa.
- Los jugadores valoraron la intervención de forma muy positiva, considerándola como muy útil. La forma en la que los jugadores perciban la intervención es muy importante, ya que el éxito de la misma dependerá del grado de implicación. El compromiso por parte del entrenador y los jugadores parece ser un factor determinante para alcanzar los objetivos marcados. A su vez, el carácter individualizado de la intervención ha generado muy buenos resultados, creemos que para que se produzcan cambios significativos las sesiones formativas y la información aportada tienen que ser lo más específicas posibles.

- El programa de intervención se aplicó a través de un diseño de caso único con una fase de línea de base, una fase de intervención y una fase de post intervención. Verificando que la percepción de los jugadores en la línea base fue similar y no varió en las dos primeras medidas, lo que permitió diferenciar la variabilidad aleatoria del efecto de la intervención en los resultados. La realización de múltiples medidas permitió conocer la evolución de las percepciones en función de las intervenciones.

4.8 FUTURAS INVESTIGACIONES

A continuación se señalan una serie de prospectivas que se podrían tener en cuenta para futuras investigaciones.

- Se cree necesario y relevante en un trabajo con estas características presentar también información cualitativa para acompañar los datos registrados cuantitativamente, incluyendo la entrevista como herramienta para valorar los objetivos y los procedimientos de la intervención, así como las percepciones del entrenador y los jugadores sobre las sesiones formativas realizadas. De esta forma tanto entrenador como jugadores tendrían la oportunidad de opinar sobre las causas de los resultados obtenidos, lo que permitiría contrastar la información recogida.
- De igual forma, se hace necesario utilizar métodos cuantitativos testados para analizar las conductas de los jugadores, ya que con las escalas utilizadas se analizan las percepciones pero no los comportamientos. Además, si se quiere conocer en mayor medida la influencia de los distintos métodos utilizados, es conveniente desarrollar la aplicación de cada una de las intervenciones por separado y por un período más largo de tiempo, para así comprobar el efecto que tiene dicha metodología en las variables estudiadas. De este modo, se sabría qué tipo de metodología utilizada sería más eficaz para la optimización del rendimiento o la mejora de las variables.
- Esta investigación ofrece un enfoque novedoso que merece futuros estudios empíricos en este y otros deportes. La eficacia de esta intervención realizada sólo ha sido evaluada con deportistas de iniciación al rendimiento, son necesarios por lo tanto más estudios con diferentes muestras, desde jóvenes inexpertos hasta jugadores de alto rendimiento de la máxima competición española (ambos géneros, niveles competitivos y edades). Adicionalmente, se sugiere un aumento del número de evaluaciones, para así acompañar la naturaleza dinámica del grupo. Sería importante aumentar la muestra con más de un equipo para poder comparar los resultados o utilizarlos como grupo control. A su vez, es conveniente aumentar el tiempo de la intervención en dos temporadas, lo que permitiría conocer y esclarecer con mayor profundidad la

razón de los cambios producidos. Además, de permitir realizar un seguimiento para ver si los efectos de la intervenciones se mantienen la siguiente temporada, pues la evaluación de la mayor parte de las intervenciones con esta temática carecen de resultados de seguimiento para valorar la efectividad de la intervención.

- La eficacia de esta intervención realizada sólo ha sido evaluada con un entrenador, son necesarios por lo tanto más estudios aplicando a varios entrenadores de ambos géneros, de diferentes deportes, niveles competitivos y edades.
- Para intentar comprender las relaciones entre las variables en mayor profundidad se hace necesario desarrollar un esquema estructural con las variables seleccionadas. Sería interesante realizar un modelo multigrupo utilizando la motivación como variable mediadora para explorar el papel que tienen las diferentes variables sobre la intención de seguir practicando deporte (utilizando técnicas estadísticas multinivel y análisis de mediación). Asimismo, se considera preciso incluir otras posibles variables influyentes en el bienestar y el rendimiento del jugador. Por ejemplo, la satisfacción de necesidades básicas, la ansiedad, las relaciones interpersonales con los agentes más importantes de su entorno (amigos, familia, pareja, etc.) o el bienestar.
- Se cree de fundamental importancia la realización de futuros estudios cuasi-experimentales que continúen testando qué aspectos metodológicos pueden influir tanto en la intención de práctica futura como en la motivación o la cohesión de equipo, así como en la inteligencia del jugador.
- Sería conveniente analizar los efectos sobre el rendimiento y variables psicológicas de otros agentes deportivos involucrados en el entorno del jugador como los padres, los demás técnicos del equipo (segundo entrenador, preparador físico, preparador de porteros, etc.) y la coordinación deportiva del club. Sería oportuno llevar a cabo formaciones con las personas indicadas anteriormente para asesorarlas sobre diferente aspectos relacionados con la práctica deportiva, ya que son modelos de conducta y actores principales implicados directamente con los deportistas (Buceta y Beirán, 2002; Gimeno,

2003; Godoy-Izquierdo y Vélez, en prensa; Olmedilla, Ortín y González, 2003; Ortín, 2009, Ortín, Maestre y García-de-Alcaraz, 2016).

- Sería importante analizar si las indicaciones dadas al entrenador se llevan a la práctica. Varias de las sesiones formativas individualizadas con el entrenador se dieron de manera informativa y reflexiva, se le explicó los fundamentos teóricos, se le entregaron documentos con los contenidos clave y se pusieron algunos ejemplos, sin embargo, no se realizó un seguimiento posterior del grado de implementación de estas recomendaciones en la práctica deportiva. En investigaciones posteriores, se podría plantear un seguimiento objetivo y cuantificado que asegurare y permitiere medir la implementación de las indicaciones aportadas.

4.9 LIMITACIONES

A continuación se indican algunas de las *limitaciones* encontradas a lo largo de trabajo de investigación presentado.

- Pese a la calidad de la intervención y los resultados positivos derivados de la misma mostrados en este estudio, una de las principales limitaciones de esta investigación ha sido el reducido tamaño de la muestra debido a los pocos miembros que integraban el equipo, lo que limita la generalización de los resultados. Los estudios de caso dificultan la inferencia de relaciones causales por tratarse de un estudio correlacional.
- Este estudio tiene como instrumento de recogida de información el cuestionario, por lo que partimos de la percepción que el jugador tiene, es decir, no se registra la inteligencia que el deportista tiene en el juego por ejemplo, sino lo que él cree de su inteligencia en el juego. El que la valoración se lleve a cabo bajo la percepción de los deportistas puede estar distorsionado la realidad de las variables. Del mismo modo, la valoración subjetiva de cada variable psicológica solo la ha realizado el jugador, pudiéndose complementar con la valoración del entrenador y el resto de jugadores del equipo como indican Feltz y Mack (2000) y García-Naveira (2010).
- La no realización de fase de seguimiento debido a la finalización de la temporada supone una limitación del estudio, ya que no se analizó si los cambios permanecían en el tiempo.
- La duración del programa de intervención ha podido ser corto, basando el estudio en una sola temporada por motivos deportivos y competitivos. Aunque en nuestro caso se han obtenidos muy buenos resultados. Brawley y Paskevich (1997) señalaron que las intervenciones de formación de equipos en el deporte generalmente requerirían un mínimo de una temporada para determinar si se producen cambios significativos.
- La imposibilidad de controlar las acciones y las actitudes del entrenador, a pesar de las pautas de actuación indicadas y la presencia del investigador durante las sesiones, puede suponer una limitación, ya que no existen datos

objetivos de si el entrenador realizaba lo pautado en las sesiones formativas individuales.

- El fútbol ha sido el único deporte estudiado, la especificidad y similitud de las características inherentes a este deporte limita las inferencias para otros deportes y contextos.
- La no existencia de grupo control ha podido influir en los resultados de la investigación. Aunque siguiendo las recomendaciones de Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora y Viladrich (2011) se ha contrarrestado la ausencia de grupo control aumentando el número de observaciones, como en otros estudios como el de Sousa et al. (2006, 2008).
- Los resultados obtenidos pueden haberse obtenido tanto por la propia práctica deportiva realizada durante toda la temporada regular como por la intervención realizada. Debido a la naturaleza en el contexto real de la investigación, no se puede parar los entrenamientos y dejar de entrenar o competir, es por ello que la práctica diaria no se descarta y se considera un sumatorio al programa elaborado.

4.10 ANEXOS

4.10.1 Consentimiento informado.

Yo, _____, accedo a participar libremente, de forma voluntaria y sin ningún tipo de presión externa, en el proyecto de investigación realizado en la Unidad de Investigación del Rendimiento Físico y Deportivo (U.I.R.F.I.D.E) de la Universidad de Valencia. He sido informado de los datos personales serán protegidos en un fichero que estará sometido a, y con garantías de, la ley 15/1999 de 13 de Diciembre.

Entendiendo que los resultados obtenidos pueden contribuir aportaciones y mejoras en el conocimiento científico, firmo el presente en _____, a _____ de _____ de 201__.

4.10.2 Cuestionario socio demográfico.

1 Sexo: Masculino Femenino

2 Edad:

3 Peso:

4 Nivel de estudios de tus padres:

Sin estudios Educación Primaria Educación Secundaria
Estudios Universitarios

5 Situación laboral propia:

Trabajador Estudiante En paro

6 ¿Qué deporte practicas?

7 Categoría en la que juegas:

Cadete Juvenil

8 ¿Cuántas días a la semana lo practicas?

1-2 3-4 5 o más

9 ¿Desde hace cuánto tiempo?

Un año de dos a 5 más de 5 10 o más

4.10.3 Escala de clima promotor autonomía del entrenador.

"En mi deporte..."	No corresponde en absoluto		Corresponde moderadamente			Corresponde exactamente	
	1	2	3	4	5	6	7
1.Mi entrenador/a me ofrece distintas alternativas y opciones	1	2	3	4	5	6	7
2.Me siento comprendido/a por mi entrenador/a	1	2	3	4	5	6	7
3. Tengo la posibilidad de poder comunicarme fácilmente con mi entrenador/a mientras estoy entrenando	1	2	3	4	5	6	7
4.Mi entrenador/a hace que yo confíe en mi habilidad para hacerlo bien en mi deporte	1	2	3	4	5	6	7
5.Me siento aceptado/a por mi entrenador/a	1	2	3	4	5	6	7
6.Mi entrenador/a se asegura que yo realmente entienda cuál es mi papel en mi deporte y de lo que tengo que hacer	1	2	3	4	5	6	7
7.Mi entrenador/a me anima a que le pregunte lo que quiera saber	1	2	3	4	5	6	7
8. Confío mucho en mi entrenador/a	1	2	3	4	5	6	7
9.Mi entrenador/a responde a mis preguntas con esmero (detenidamente y en detalle)	1	2	3	4	5	6	7
10. A mi entrenador/a le interesa saber la forma en que me gusta hacer las cosas	1	2	3	4	5	6	7
11.Mi entrenador/a maneja muy bien las emociones de la gente	1	2	3	4	5	6	7
12.Mi entrenador/a se preocupa de mí como persona	1	2	3	4	5	6	7
13.No me siento nada bien la forma en la que me habla mi entrenador/a	1	2	3	4	5	6	7
14.Mi entrenador/a trata de entender como veo las cosas antes de sugerirme una nueva manera de hacerlas	1	2	3	4	5	6	7
15.Me siento capaz de compartir mis sentimientos con mi entrenador/a.	1	2	3	4	5	6	7

4.10.4 Escala de cohesión en el equipo.

“En mi deporte...”	No corresponde en absoluto			Corresponde moderadamente			Corresponde totalmente		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Me gusta participar en actividades extra deportivas con los demás jugadores del equipo (cenas, excursiones...)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Estoy contento con mi aportación al juego del equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Tengo buenos amigos en este equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. En este equipo puedo rendir al máximo de mis posibilidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Los compañeros del equipo son uno de los grupos sociales más importantes a los que pertenezco	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Me gusta el estilo de juego que tiene este equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. A los miembros del equipo les gusta salir de fiesta juntos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Los miembros del equipo unen sus esfuerzos para conseguir los objetivos durante los entrenamientos y los partidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. A los jugadores de este equipo les gustaría juntarse algunas veces cuando finalice la temporada	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Todos los jugadores asumen la responsabilidad ante un mal resultado del equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. A los miembros de nuestro equipo les gustaría juntarse en otras situaciones que no fueran los entrenamientos y los partidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Si existe algún problema durante los entrenamientos todos los jugadores se unen para poder superarlo	1	2	3	4	5	6	7	8	9

4.10.5 Escala de inteligencia contextual percibida en el deporte.

“En mi deporte...”	No corresponde en absoluto			Corresponde moderadamente				Corresponde totalmente		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Soy capaz de anticipar las acciones de mi(s) oponente(s).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Suelo elegir la técnica apropiada para cada situación de la competición.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Reacciono rápidamente a los cambios en la competición.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Cuando compito sé estar en el lugar adecuado en el momento oportuno.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Suelo ser bueno/a al decidir en la competición.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Adapto rápidamente mi actuación a las circunstancias de la competición.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Capto los engaños de mi(s) oponente(s).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Me gusta tomar la iniciativa en la competición.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Estoy alerta ante las posibles acciones de mi(s) oponente(s).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Soy capaz de sorprender a mis oponentes con acciones de ataque repentinas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Detecto con facilidad los puntos débiles de mi(s) oponente(s).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Mi fortaleza principal está en mi inteligencia para la competición.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Intuyo con rapidez cuál es la mejor táctica a emplear en la competición.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Alterno, sin apenas pensarlo, cambios de ritmo con ataques repentinos cuando compito.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Soy capaz de ir por delante de las intenciones de mi(s) oponente(s).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Tengo facilidad para engañar a mis oponentes al competir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

17. Saco partido y aprendo de las derrotas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Intuyo con facilidad las acciones de mis oponentes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Tengo un instinto especial para detectar la solución de las situaciones complicadas en competición.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Soy preciso/a analizando las situaciones de competición.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Tengo facilidad para captar el estilo de juego de mi(s) oponente(s).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Disimulo bien mis intenciones en la competición.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Sé encontrar siempre la oportunidad para superar a mis oponentes en la competición.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. No dudo ante las situaciones complejas y actué con determinación.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4.10.6 Escala de motivación hacia el deporte.

¿POR QUÉ PRACTICAS TU DEPORTE?...	No corresponde en absoluto		Corresponde moderadamente			Corresponde exactamente	
	1	2	3	4	5	6	7
1 Porque me sentiría mal conmigo mismo si no dedicase tiempo a hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7
2 Solía tener buenas razones para practicar este deporte, pero me estoy preguntando si debería continuar.	1	2	3	4	5	6	7
3 Porque es muy interesante aprender a hacerlo cada vez mejor.	1	2	3	4	5	6	7
4 Porque practicar este deporte refleja la esencia de lo que soy.	1	2	3	4	5	6	7
5 Porque personas a las que estimo se enfadarían conmigo si no lo hiciera.	1	2	3	4	5	6	7
6 Porque creo que es una buena forma de desarrollar aspectos de mi persona que considero importantes.	1	2	3	4	5	6	7
7 Porque me valoraría peor si no lo hiciera.	1	2	3	4	5	6	7
8 Porque pienso que los demás desaprobarían que no lo hiciera.	1	2	3	4	5	6	7
9 Porque disfruto descubriendo nuevas estrategias para mejorar mi rendimiento.	1	2	3	4	5	6	7
10 Ya no lo sé, tengo la impresión de que soy incapaz de tener éxito en este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
11 Porque practicar este deporte es una parte esencial de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
12 Porque opino que practicar este deporte es una forma de mejorar como persona.	1	2	3	4	5	6	7
13 Ya no lo tengo claro, no creo que realmente mi sitio esté en practicar este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
14 Porque a través del deporte estoy viviendo de acuerdo a mis principios básicos de vida.	1	2	3	4	5	6	7

15 Porque las personas que me rodean me recompensan cuando practico este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
16 Porque me siento mejor conmigo mismo cuando practico este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
17 Porque me gusta aprender más acerca de mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
18 Porque es una de las mejores actividades para desarrollar otros aspectos de mí mismo que valoro.	1	2	3	4	5	6	7

4.10.7 Escala de la pasión en el deporte.

"Con respecto a mi deporte..."	No corresponde en absoluto		Corresponde moderadamente			Corresponde exactamente	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Este deporte me permite vivir una gran variedad de experiencias.	1	2	3	4	5	6	7
2. Me cuesta controlar la necesidad de realizar este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
3. No puedo vivir sin este deporte	1	2	3	4	5	6	7
4. Este deporte está en armonía con otras actividades de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
5. El impulso es tan fuerte, que no puedo dejar de hacer este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
6. Para mí es una pasión que todavía logro controlar.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tengo un sentimiento casi obsesivo por este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
8. Este deporte me permite vivir experiencias memorables.	1	2	3	4	5	6	7
9. Mi estado de ánimo depende de mi capacidad para realizar este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
10. Las cosas nuevas que aprendo con este deporte hacen que lo valore todavía más	1	2	3	4	5	6	7
11. Dependo emocionalmente de este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
12. Estoy completamente implicado con este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
13. No puedo concebir mi vida sin este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
14. Este deporte refleja las cualidades que valoro en mí.	1	2	3	4	5	6	7

4.10.8 Escala de intención de práctica deportiva y percepción de conflicto.

<i>Respecto a mis intenciones relativas a la práctica del deporte y de las demás actividades que practico...</i>	No corresponde en absoluto		Corresponde moderadamente			Corresponde Totalmente	
	1	2	3	4	5	6	7
1. No pienso renunciar a la práctica deportiva.	1	2	3	4	5	6	7
2. Siento que difícilmente podré seguir haciendo todas las actividades (estudio, ocio y deporte...) que practico ahora.	1	2	3	4	5	6	7
3. Seguiré practicando y esforzándome en mi deporte a pesar de todo.	1	2	3	4	5	6	7
4. La práctica del deporte y de las otras actividades que hago (estudio y ocio) es incompatible.	1	2	3	4	5	6	7
5. Difícilmente podré seguir haciendo deporte y las otras actividades que hago (estudio y ocio).	1	2	3	4	5	6	7
6. La práctica de mi deporte va a ser una constante durante un tiempo largo.	1	2	3	4	5	6	7
7. En los próximos años seguiré vinculado a mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
8. No me siento con fuerzas para simultanear durante mucho tiempo la práctica de todas las actividades (estudio, ocio y deporte...) que hago ahora.	1	2	3	4	5	6	7

4.10.9 Cuestionario para la valoración general de la intervención.

<i>Con respecto a esta temporada realizada pienso que...</i>	No estoy de acuerdo		Estoy de acuerdo			Estoy muy de acuerdo	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Las tareas en los calentamientos que he realizado durante la temporada han fomentado buenas relaciones entre los jugadores del equipo.	1	2	3	4	5	6	7
2. Las tareas que he realizado en los entrenamientos han mejorado la unión entre los jugadores para conseguir objetivos comunes.	1	2	3	4	5	6	7
3. Las tareas que he realizado durante los calentamientos y tareas durante la temporada nos han hecho trabajar mejor como equipo.	1	2	3	4	5	6	7
4. Las dinámicas que he realizado durante los calentamientos y tareas durante la temporada han servido para unir más al equipo.	1	2	3	4	5	6	7
5. Las dinámicas que he realizado durante la temporada ha hecho que el grupo esté más unido (Comidas o cenas, ir a la bolera, cántico del equipo al ganar partido, fútbol burbuja, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
6. La visualización y reflexión de los vídeos del partido me ayudó a mejorar los aspectos técnico-tácticos y las diferentes situaciones del juego en el partido.	1	2	3	4	5	6	7
7. La reflexión y la visualización del vídeo post partido me ayudó a saber lo que necesitaba mejorar.	1	2	3	4	5	6	7
8. Visualizar las acciones que hacía bien o necesitaba mejorar me ayudó a saber lo que tenía que corregir.	1	2	3	4	5	6	7
9. Visualizar y reflexionar con la ayuda de los vídeos mis acciones del partido anterior me ha servido para no cometer los mismos errores.	1	2	3	4	5	6	7
10. La visualización de los vídeos y las reflexiones me han ayudado a mejorar.	1	2	3	4	5	6	7
11. Reflexionar y verme en vídeo mejora mi inteligencia en el juego.	1	2	3	4	5	6	7
12. La visualización y reflexión en tiempo real de juego durante los entrenamientos me ayudaron a conseguir un mejor rendimiento.	1	2	3	4	5	6	7
13. La visualización y reflexión en tiempo real de juego me ayudaron a saber los objetivos que se buscaban con la tarea.	1	2	3	4	5	6	7

14. La visualización y reflexión en tiempo real de juego durante los entrenamientos me ayudaron a jugar mejor el partido del fin de semana.	1	2	3	4	5	6	7	
15. La visualización y reflexión en tiempo real de juego durante los entrenamientos me ayudaron a saber lo que estaba haciendo bien y lo que necesitaba mejorar.	1	2	3	4	5	6	7	
16. Establecer objetivos me ayudó a tener más claro lo que se quería de mí en cada momento.	1	2	3	4	5	6	77	
17. Establecer objetivos me ha ayudado a conocer mejor lo que necesitaba mejorar.	1	2	3	4	5	6	7	
18. Establecer objetivos me ha ayudado a tener un mejor rendimiento.	1	2	3	4	5	6	7	
19. La comunicación con mi entrenador ha mejorado a lo largo de la temporada.	1	2	3	4	5	6	7	
20. Mi entrenador me ha animado en todo momento para seguir progresando.	1	2	3	4	5	6	7	
21. Mi entrenador ha generado un buen clima dentro del vestuario.	1	2	3	4	5	6	7	
22. Mi entrenador ha hablado conmigo siempre de forma sincera y afectiva.	1	2	3	4	5	6	7	
23. Mi entrenador ha mejorado la forma de comunicarse conmigo.	1	2	3	4	5	6	7	
24. Mi entrenador ha mejorado la forma de comunicarse con el equipo.	1	2	3	4	5	6	7	
25. Mi entrenador ha mejorado la forma de transmitirme lo que quería en cada momento, tanto en las tareas como el partido.	1	2	3	4	5	6	7	
27. Valoración general de todas las intervenciones realizadas durante la temporada (Tareas socioafectivas o de cohesión a la tarea, visualización de vídeo con reflexiones del partido anterior o en tiempo real de juego en los entrenamientos, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	
¿Quieres opinar sobre lo respondido anteriormente? (Voluntaria)								

Nombre del Jugador:

Valora del 1 al 5

5. VALORACIÓN GENERAL DE LA TESIS DOCTORAL

A raíz de las discusiones y las conclusiones expuestas en los cuatro estudios de los que consta esta investigación, podemos indicar las siguientes valoraciones generales de la tesis doctoral.

- Desarrollar y aplicar una intervención multidisciplinar ha supuesto importantes beneficios en el equipo, mejorando las percepciones en las variables psicológicas (motivación autodeterminada, inteligencia en el juego, pasión cohesión, clima motivacional, intención de práctica en el deporte y la percepción de conflicto) y el rendimiento técnico-táctico de los jugadores. Pensamos que el carácter individualizado de la intervención ha permitido profundizar en las necesidades de los jugadores y el entrenador, lo que ha podido suponer cambios favorables en las variables seleccionadas. Además, tanto el entrenador como los jugadores valoraron la intervención de forma excelente.
- El programa de asesoramiento individualizado para la mejora de la conducta verbal del entrenador, a partir del análisis de su conducta verbal, la realización de sesiones formativas y el establecimiento de objetivos, se ha relacionado con una mejora del perfil comunicativo del entrenador.
- El programa de intervención desarrollado para la mejora de la percepción de la cohesión, a través de tareas cooperativas, socioafectivas y dinámicas intra-extra deportivas con los jugadores y sesiones formativas con el entrenador, se ha relacionado con una mejora de la percepción de la cohesión de los jugadores.
- La aplicación del vídeo-feedback post-partido e inmediato con supervisión reflexiva y el establecimiento de objetivos, se ha relacionado con una mejora del rendimiento técnico-táctico de los jugadores. Lo que parece indicar que complementar el proceso de entrenamiento con herramientas cognitivas, como la retroalimentación con vídeo y las preguntas puede mejorar la toma de decisiones de los jugadores.
- A partir de los diferentes programas de análisis del rendimiento y coaching realizados se han podido observar relaciones entre la intervención y la mejora

de diferentes aspectos psicológicos y de rendimiento de los jugadores y el entrenador. Por lo tanto, se considera importante la labor que realiza el entrenador o los técnicos especialistas durante la temporada. Verificando que estos, a través de su conducta verbal, el feedback aportado, las tareas cohesivas y la utilización de técnicas reflexivas con vídeo-feedback pueden influir en determinadas variables psicológicas y sobre su rendimiento.

- Los resultados obtenidos ofrecen información útil para guiar futuras intervenciones e incorporar diferentes estrategias en el desarrollo de los entrenamientos.

6. REFERENCIAS

- Abarca-Sos, A., Zaragoza, J., Generelo, E., y Julián, J. A. (2010). Comportamientos sedentarios y patrones de actividad física en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 40(39), 410-427.
- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., y O'Brien, D. G. (1995). Somebody to count on: Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching y Teacher Education*, 11(2), 173-188.
- Abenza, L., Bravo, J. F., y Olmedilla, A. (2006). Estrategias psicológicas para una intervención en crisis: Un caso en balonmano femenino. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 109-125.
- Abenza, L., González, J., Reyes, L., Reyes, F., Blas, A., y Olmedilla, A. (2014). Descripción y evaluación del entrenamiento psicológico de una deportista de regata clase laser radial. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 67-92. doi: 10.1400/218736
- Abraham, A. y Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50(1), 59-79.
- Adie, J. W., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well-and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 51-59
- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32(3), 189-199.
- Afonso, J., Mesquita, I., y Palao, J. M. (2005). The relationship between Spike tempo and zone on the number of blockers in a variety of men's national team game phases. *International Journal of Volleyball Research*, 8(1), 19-23.
- Akehrst, S. A., y Oliver, E. J. (2014). Obsessive passion: A dependency associated with injury-related risky behaviour in dancers. *Journal of Sports Sciences*, 32(3), 259-267.
- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M. T., Ureña, N., y Piñar, M. I. (2011). Influencia de un programa de entrenamiento sobre la movilidad en baloncesto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias del Deporte*, 44(11), 749-766.
- Allan, V., Vierimaa, M., Gainforth, H. L., y Côté, J. (2017). The use of behaviour change theories and techniques in research-informed coach development programmes: a systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 47-69.
- Allard, F. y Burnet, N. (1985). Skill in sport. *Canadian Journal of Psychology*, 39(2), 22-33.
- Almagro, B. J., Conde, C., Moreno-Murcia, J. A., y Sáenz-López, P. (2009). Analysis and comparison of adolescent athletes' motivation: Basketball players vs. football players. *Revista de psicología del deporte*, 18(suppl.), 353-356.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., Moreno-Murcia, J. A., y Spray, C. (2015). Motivational factors in young Spanish athletes: A qualitative focus drawing from Self-Determination Theory and Achievement

- Goal perspectives. *The Sport Psychologist*, 29(1), 15-28. <http://dx.doi.org/10.1123/tsp.2013-0045>.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(1), 8-14.
- Almagro, B. J., y Conde, C. (2012). Factores motivacionales como predictores de la intención de ser físicamente activos en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 1-4.
- Almagro, B. J., y Paramio-Pérez, G. (2017). Motivación y adherencia a la práctica de baloncesto en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(3), 189-198.
- Almagro, J., Sáenz-López, P., González Cutre Coll, D., y Moreno Murcia, J. A. (2010). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265.
- Alonso, C., Boixadós, M., y Cruz, J. (1995). Asesoramiento a entrenadores de baloncesto: efectos en la motivación deportiva de los jugadores. *Revista de Psicología del Deporte* 7-8, 135-146.
- Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.
- Álvarez, O., Castillo, I., y Falcó, C. (2010). Estilos de liderazgo en la Selección Española de taekwondo. *Revista de psicología del deporte*, 19(2), 219-230.
- Álvarez, O., Estevan, I., Falcó, C., y Castillo, I. (2013). Efectos del apoyo a la autonomía del entrenador en taekwondistas españoles de élite. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(1), 59-70.
- Álvarez, O., Falco, C., Estevan, I., Molina-García, J., y Castillo, I. (2013). Intervención psicológica en un equipo de gimnasia rítmica deportiva: Estudio de un caso. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 395-401.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., y García-Calvo, T. (2010). Importancia de los aspectos motivacionales sobre las estrategias de afrontamiento en practicantes de danza: Una perspectiva desde la teoría de Autodeterminación. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(2), 179-194.
- Ames, C. (1984a). Achievement attributions and self-Instruction under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 478- 487.
- Ames, C. (1984b). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: a motivational analysis. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Vol. 1. Student Motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409–421
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.

- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderson, D., Crowell, C., Doman, M. y Howard, G. (1988). *Performance positing goal-setting and activity-contingent praise as applied to a university hockey team. Journal of Applied Sport Psychology*, 73(1), 87-95.
- Anguera, M. T. (1996). La observación sistemática. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Eds), *Manual de Orientación y tutoría* (pp. 427-438). Barcelona: Praxis.
- Araujo, D., Davids, K., y Hristovski, R. (2006). The ecological dynamics of decision making in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(6), 653-676.
- Araújo, R. y Mesquita, I. (1996). Organização do ataque à recepção do serviço em voleibol: comparação de dois programas de treino. (Exercícios analíticos vs formas de jogo simplificadas). En C. Moutinho y D. Pinto (Eds.), *Estudos 1* (pp. 17-26). Oporto: CEJD/FCFED-UP.
- Aravena, F. (2012). "La formación docente inicial: Autopercepción del ejercicio docente". *Quaderns Digitals*, 73, 1-5.
- Arjol, J. (2005). Apuntes de la asignatura Metodología de la Resistencia en fútbol. *Master Universitario de Preparación Física en Fútbol, Universidad de Castilla La Mancha y RFEF Madrid*.
- Azpillaga, I., González, O., Irazusta, S. y Arruza, J. A. (2012). Análisis y valoración que ejerce el perfil formativo de los entrenadores en jóvenes futbolistas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 62-64.
- Baker, J., Coté, J. y Abernethy, B. (2003a). Sport specific practice and the development of expert decision making in team ball sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1), 12-25.
- Baker, J., Côté, J., y Abernethy, B. (2003). *Learning from the experts: practice activities of expert decision-makers in sport. Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(3), 342-347.
- Baker, J., Côté, J., y Abernethy, B. (2003b). *Sport specific training, deliberate practice and the development of expertise in team ball sports. Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1), 12-25.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L. y García-Merita, M. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, regulaciones motivacionales y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 133-148.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L. y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de psicología del deporte*, 18(1), 73-83.
- Balaguer, I., Castillo, I., Moreno, Y., Garrigues, V., y Soriano, L. (2004). El clima motivacional y la cohesión en equipos de fútbol. *Encuentros en Psicología Social*, 2(1), 152-156.
- Balaguer, I., Castillo, I., Ródenas, L., Fabra, P., y Duda, J. L. (2015). Los entrenadores como promotores de la cohesión del equipo. *Cuadernos de psicología del deporte*, 15(1), 233-242.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2003). Interrelaciones entre el clima motivacional y la cohesión en futbolistas cadetes. *EduPsykhé*, 2(2), 243-258.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bangsbo, J. (2002a). Fútbol: entrenamiento de la condición física en el fútbol. 3ª Edición. *Editorial Paidotribo*.
- Bangsbo, J. (2003). Physiology of training. In T. Reilly, y A. M. Williams (Eds.), *Science and Soccer* (2 ed., pp. 47-58). London: Routledge.
- Barbosa-Luna, A. E., Tristán, J. L., Tomás, I., González, A., y López-Walle, J. M. (2017). Climas motivacionales, motivación autodeterminada, afectos y burnout en deportistas: enfoque multinivel. *Acción Psicológica*, 14(1), 105-118.
- Bard, C., Fleury, M., y Goulet, M. (1994). Relationship between perceptual strategies and response adequacy in sports situations. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 266-281.
- Bar-Eli, M., Plessner, H., y Raab. M. (2011). *Judgement, decision making and success in sport*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Barker, J. B., McCarthy, P. J., Jones, M. V., y Moran, A. (2011). *Single-case research methods in sport and exercise psychology*. Hove: London.
- Barnett, N. P., Smoll, F. L., y Smith, R. E. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6(2), 111-127.
- Baron, I.S., Erickson, K., Ahronovich, M.D., Coulehan, K., Baker, R. y Litman, F.R. (2009). Visuospatial and verbal fluency relative deficits in 'complicated' latepreterm preschool children. *Early Human Development*, 85(12), 751-754.
- Baum, J., y Locke, E. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 587-598.
- Baumeister, R., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Baumgartner, T. A., Jackson, A. S., Mahar, M. T. y Rowe, D. A. 2007. *Measurement for evaluation in physical education and exercise science*, 8th, New York: McGraw-Hill.
- Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J., y McLendon, C. L. (2003). Cohesion and performance in groups: a meta-analytic clarification of construct relations. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 989-1004.
- Beauchamp, M. R., y Bray, S. R. (2001). Role ambiguity and role conflict within interdependent teams. *Small Group Research*, 32(2), 133-157.
- Becker, A.J., y Wrisberg, C.A. (2008). Effective coaching in action: Observations of legendary collegiate basketball coach Pat Summitt. *Sport psychologist*, 22(2), 197-211.
- Becker, S. y Eklom, L. R. V. (1980). That forgotten basic skill: Oral communication. *Iowa Journal of Speech Communication*, 12, 1-18.
- Bélanger, J. J., Lafrenière, M. K., Vallerand, R. J. y Kruglanski, A. W. (2013). When passion makes the heart grow colder: The role of passion in alternative goal suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104 (1), 126-147.

- Belanger, J., Pierro, A., Kruglanski, A., Vallerand, R., y Falco, A. (2015). On feeling good at work: the role of regulatory mode and passion in psychological adjustment. *Journal of Applied Social Psychology, 45*(6), 319-329.
- Benitez-Santiago, A.S. (2011). *Using Video Feedback to Improve Martial-Arts Performance. Graduate Theses and Dissertations*. College of Behavioral and Community Sciences. University of South Florida.
- Benitez-Santiago, A.S., y Miltenberger, R. G. (2016). Using video feedback to improve martial arts performance. *Behavioral Interventions, 31*(1), 12-27. <https://doi.org/10.1002/bin.1424>
- Berlyne, D.E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bertelsen, M., y Halling, A. (2003). *Team building in elite ballgames - What is it?- Can it be tested?* Paper presented at the XI European Sport Psychology. New Approaches to Exercise and Sport Psychology. Theories, Methods and Application, Dinamarca, Copenhaga.
- Bhatnagar, T., y Karageorghis, C. I. (2008). Participation motives as predictors of motivation outcomes in track and field. *The Sport Journal, 11*(4).
- Biddle, B. J., y Anderson, D. S. (1989) Theory, method, knowledge and research on teaching. En Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. (pp.230-252). New York: McMillan.
- Biddle, S., Markland, D., Gilbourne, D., Chatzisarantis, N. y Sparkes, A. (2001). Research methods in sport and exercise psychology quantitative and qualitative issues. *Journal of sports sciences, 19*(10), 777-809.
- Billat, V. (2002). *Fisiología y metodología del entrenamiento. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidotribo.
- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J. y Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(5), 545-551. doi:10.1016/j.psychsport.2009.02.005.
- Blomqvist, M., Vääntinen, T., y Luhtanen, P. (2005). Assessment of secondary school students' decision-making and game-play ability in soccer. *Physical Education and Sport Pedagogy, 10*(2), 107-119.
- Bloom, G. A., Salmela, J. H., y Schinke, R. J. (1995). Expert coaches' views on the training of developing coaches. En R. Vanfraechem-Raway y Vanden Auweele (Eds.) *Proceedings of the 9th European Congress on Sport Psychology* (pp. 401-408). Brussels, Belgium: Free University of Brussels.
- Bloom, G. A., Stevens, D. E. y Wickwire, T. L. (2003). Expert Coaches' Perceptions of Team Building. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*(2), 129-143.
- Bloom, G. A., y Stevens, D. E. (2002). A Team-Building Mental Skills Training Program with an Intercollegiate Equestrian Team. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology 4*(1), 1-16.
- Bloom, G., Stevens, D. y Wickwire, T. (2003). Expert coaches' perceptions of team building. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*(2), 129-143.

- 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(2), 157-170.
- Bohórquez, M. R. y García-Más, A. (2014). 8 claves para construir un equipo deportivo. En M. Roffé y S. Rivera. *Entrenamiento Mental en el Fútbol Moderno. Herramientas Prácticas*. Barcelona: FútbolDLibro.
- Bohórquez, M. R., Lorenzo, M., Bueno, M. R. y Garrido, M. A. (2012). Influencia de la identidad grupal en la cohesión: estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 151-154
- Bohórquez, M., Delgado, P. y Fernández, J. (2017). Rendimientos deportivos auto y heteropercibidos y cohesión grupal: un estudio exploratorio. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 103-106.
- Boiché, J. S. C., y Sarrazin, P. G. (2009). Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8(1), 9-16.
- Boiché, J., y Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique: une étude prospective sur six mois. *Psychologie française*, 52(4), 417-430.
- Boillos, D. (2006). *La mentalización en el fútbol moderno*. Guía práctica para entrenadores y futbolistas. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 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.
- Boixados, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M., y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(52), 295-310.
- Boixadós, M., y Cruz, J. (1999). Intervención conductual en entrenadores de futbolistas alevines. En F. Guillén (Ed.), *La Psicología del Deporte en España al final del milenio* (pp. 423-431). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Bollen, K. A., y Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social forces*, 69(2), 479-504.
- Boniface, P. (2006). El fútbol, fenómeno global por excelencia. *Dossier La Vanguardia*, 6-14.
- Borges-Silva, F., Prieto-Vaello, A., Alias, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Predicción del motivo salud en el ejercicio físico en centros de fitness. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(40), 163-172. doi:10.5232/ricyde2015.04005
- Borrie, A. y Knowles, Z. (2003). Coaching science and soccer. In T. Reilly & A. M. Williams (Eds.), *Science and soccer* (2nd ed., pp.187-195). London: Routledge.
- Botelho, S., Mesquita, I., y Moreno, M. P. (2005). A intervenção verbal do treinador de Voleibol na competição. Estudo comparativo entre equipas masculinas e femininas dos escalões de formação. *Revista portuguesa de ciencias do desporto*, 5(2), 174-183.

- Boyer, E., Miltenberger, R.G., Batsche, C. y Fogel V. (2009). Video modeling by experts with video feedback to enhance gymnastics skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 855–860. <http://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-855>
- Brackenridge, C. H., and Alderson, G. J. K. (1985), Match analysis. Leeds: National Coaching Foundation / Whiteline Press.
- Brawley, L. R. y Paskevich, D. M. (1997). Conducting Team building research in the context of sport and exercise. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(1), 11-40.
- Brawley, L. R., Carron, A. V., y Widmeyer, W. N. (1993). The influence of the group and its cohesiveness on perceptions of group goal-related variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(3), 245-260.
- Brawley, L.R. (1990). Group cohesion: status, problems and future directions.
- Bray, S. R., y Brawley, L. R. (2002). Role efficacy, role clarity, and role performance effectiveness. *Small Group Research*, 33(2), 233–253.
- Bridekirk, J., Turcotte, J., y Oddson, B. (2016). Harmonious passions support cognitive resources. *Motivation and Emotion*, 40(4), 646–654. doi: 10.1007/s11031-016-9561-y
- Briones, E., y Tabernerero, C. (2005). Formación cooperativa en grupos heterogéneos. *Psicothema*, 17(3), 396-403.
- Brobst, B. y Ward, P. (2002). *Effects of public posting, goal setting, and oral feedback on the skills of female soccer player*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(3), 247-257
- Broek, G. Vande, Boen, F., Claessens, M., Feys, J., y Ceux, T. (2011). Comparison of three instructional approaches to enhance tactical knowledge in volleyball among university students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 375-392.
- Brown, B. R., y Butterfield, S.A. (1992). Coaches: A missing link in the health care system. *American Journal of Diseases of Children*, 146(2), 211–217.
- Brown, C. H., Gould, D. y Foster, S. (2005). A framework for developing contextual intelligence (CI). *The Sport Psychologist*, 19(1), 51-62. doi:10.1123/tsp.19.1.51
- Brustad, R.J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(3), 307-321.
- Bryman, A. (1992). *El carisma y el liderazgo en las organizaciones*. Londres: Sage.
- Buceta, J. M. (2004). *Estrategias psicológicas para entrenadores de deportistas jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Buceta, J. M. (2009). Psicología dos treinadores esportivos: Conceitos fundamentais e áreas de intervenção. In M. R. F. Brandão y A. A. Machado (Eds.), *Coletânea psicologia do esporte e do exercício: O treinador e a psicologia do esporte*, (Vol. 4, pp. 17-40). São Paulo, Brasil: Editora Atheneu.
- Buceta, J. M. y Beirán, J.M. (2002). *Los padres también juegan*. Gabinete de Psicología Deportiva del Real Madrid.

- Buceta, J. M., López de la Llave, A., Pérez-Llantada, M. C., Vallejo, M. y Del Pino, M. D. (2002). Intervención psicológica con corredores de maratón: Características y valoración del programa aplicado en el maratón de Madrid. *Revista de Psicología del Deporte*, 11(1), 83-109.
- Buceta, J.M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.
- Burton, D. (1989). *Winning isn't everything: examining the impact of performance goals on collegiate swimmers' cognitions and performance*. *The Sport Psychologist*, 3(2), 105-132.
- Butterworth, S., Linden, A., McClay, W. y Leo, M.C. (2006). Effect of Motivational Interviewing-Based Health Coaching on Employees' Physical and Mental Health Status. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(4), 358-365.
- Cabeza, D. y Vinué, N. (2013). Aplicación de un programa de actividades para el aumento de la cohesión y la eficacia percibida en un equipo de fútbol. *Psicología aplicada al fútbol: jugar con cabeza* (pp. 247-258). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Calpe, V. (2012). *Relación entre factores situacionales derivados de la competición y la conducta verbal de entrenadores de balonmano*. Trabajo de fin de Máster, 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.
- Cañizares, M. (2004). *Psicología y Equipo Deportivo*. Ciudad de la Habana.
- Canto Ortiz, J., y Hernández Mendo, A. (2003). La cohesión en los grupos deportivos. A. Hernández Mendo, *Psicología del Deporte*, 1, 104-123.
- Cantón, E. (2010). La psicología del deporte como profesión especializada. *Papeles del Psicólogo*, 31(3), 237-245.
- Cantón, E., Checa, I., y Ortín, F.J. (2009). Intervención psicológica con un nadador de medio acuático abierto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(2), 57-65.
- Carazo-Vargas, P., y Moncada-Jiménez, J. (2015). A meta-analysis on the effects of exercise training on the VO2 max in children and adolescents. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 184-187.
- Cárdenas, D. (2003). El proceso de formación táctica colectiva desde una perspectiva constructivista. En A. López, C. Jiménez y R. Aguado (Eds.), *Didáctica del baloncesto en las etapas de formación* (pp.179-209). Madrid: Editores.
- Carless, S.A., y De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research*, 31(1), 71-88.
- Carmona, D., Guzmán, J. F., y Olmedilla, A. (2015). Efectos de un programa de formulación de objetivos y moldeamiento del pase en jóvenes jugadores de fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 81-88.
- Caro, L.M. (2010). Hábitos de práctica físico-deportiva de los alumnos onubenses en edad escolar. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, 6, 52-59.
- Carpentier, J., Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2012). Ruminations and low: Why do people with a more harmonious passion experience higher well-being? *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 501-518.

- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Valencia.
- Carron, A, Colman, M, Wheeler, J. y Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta-analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(2), 168-188.
- Carron, A. V. (1980). *Social psychology of sport*. Mouvement Pubns.
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4(2), 123-138.
- Carron, A. V. y Ball, J. R. (1977). Cause-effect characteristics of cohesiveness and participation motivation in intercollegiate hockey. *International Review of Sport Sociology*, 12(2), 49-60.
- Carron, A. V. y Hausenblas, H. A. (1998). *Group dynamics in sport (2nd ed.)*, Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., y Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*, 23(7), 213-226.
- Carron, A. V., Bray, S. R., y Eys, M. A. (2002). Team cohesion and team success in sport. *Journal of sports sciences*, 20(2), 119-126.
- Carron, A. V., Colman, M. M., Wheeler, J. y Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(2), 168-188.
- Carron, A. V., Eys, M. A. y Burke, M. J. (2007). Team cohesion. En S. Jowett y D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 91-102). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Carron, A. V., Hausenblas, H. A. y Eys, M. A. (2005). *Group dynamics in sport (3rd Ed.)*, Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V., Spink, K. S. y Prapavessis, H. (1997). Team building and cohesiveness in the sport and exercise setting: Use of indirect interventions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(1), 61-72.
- Carron, A. V., y Dennis, P. W. (2001). The sport team as an effective group. En J. M. Williams (Ed.), *Applied Sport Psychology. Personal growth to peak performance*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Carron, A. V., y Spink, K. S. (1993). Team Building in a Exercise Setting. *The Sport Psychologist*, 7(1), 8-18.
- Carron, A.V. y Chelladurai, P. (1981). The dynamics of group cohesion in sport. *Journal of sport psychology*, 3(2), 123-139.
- Carron, A.V., y Brawley, L.R. (2000). Cohesion. Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*, 31(1), 89-106.
- Carron, A.V., y Spink, K.S. (1993). Team building in an exercise setting. *The Sport Psychologist*, 7(1), 8-18.
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N. y Brawley L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7(3), 244-266.

- Carson, F. (2008). Utilizing video to facilitate reflective practice: developing sports coaches. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(3), 381-390.
- Castejón Oliva, F.J y Pérez-Llantada, M^a.C. (1991). La utilización del conocimiento de los resultados interrogativos en una habilidad deportiva. *Revista Habilidad Motriz*, 13, 5-8.
- Castelo, J. (1994). Fútbol. *Modelo técnico-táctico do jogo*. Lisboa: Edições FMH.
- Castelo, J.F. (1998). *Fútbol. Estructura y dinámica del juego*. Barcelona: INDE.
- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J., y Balaguer, I. (2011). Motivational climate, approach-avoidance achievement goals and well-being in young soccer players. *Revista De Psicología Del Deporte*, 20(1), 149-164.
- Castillo, I., y Moncada, J. (2012). El efecto de la frecuencia de participación en un programa de ejercicios contra resistencia sobre la estima y la satisfacción corporal de mujeres universitarias costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(2), 195-212.
- Cecchini, J.A., González, C., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19(1), 57-64.
- Cervelló, E., Escartí, A. y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en el deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(1), 7-21.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19(1), 65-71.
- Chamarro, A., Penelo, E., Fornieles, A., Oberst, U., Vallerand, R. J., y Fernández-Castro, J. (2015). Psychometric properties of the Spanish version of the Passion Scale. *Psicothema*, 27(4), 402-409. doi: 10.7334/psicothema2015.80
- Chambers, K. L. y Vickers, J. N. (2006). The effect of bandwidth feedback and questioning on competitive swim performance. *The Sport Psychologist*, 20(2), 184-197.
- Chelladurai, P. (1993). Leadership. En R.N. Singer, M. Murphy y L. K. Tennant (Eds.) *Handbook of sport psychology* (pp. 647-671). Nueva York: McMillan
- Chelladurai, P. (2007). Leadership in sports. In Tenenbaum, G., y Eklund, R. C. (Eds.). *Handbook of sport psychology. Handbook of sport psychology*, 3, 113-135, New York, NY: Wiley.
- Chi, L., y Lu, S. E. (1995). The relationships between perceived motivational climates and group cohesiveness in basketball. *Paper presented at the annual meetings of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity*. Clearwater, FL.
- Chicau, C., Silva, C., y Palmi, J. (2012). Programa de intervención psicológica para la optimización del concepto de equipo (team building) en jóvenes futbolistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 49-58.
- Cianciolo, A. T., Matthew, C., Sternberg, R. J., y Wagner, R. K. (2006). Tacit knowledge, practical intelligence, and expertise. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, y R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 613-632). New York: Cambridge University Press.

- Cogan, K.D., y Petrie, T.A. (1995). Sport consultation: An evaluation of a season-long intervention with female collegiate gymnasts. *The Sport Psychologist*, 9(3), 282–296.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational Psychology Measurement*, 20(1), 37-46.
- Colom, A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación*. México: Trillas.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403.
- Conde, C., Sáenz-López, P., Carmona, J., González-Cutre, D., Martínez-Galindo, C., y Moreno, J. A. (2010). Validación del Cuestionario de Percepción de Soporte de la Autonomía en el Proceso de Entrenamiento (ASCQ) en jóvenes deportistas españoles. *Estudios de Psicología*, 31(2), 145-157.
- Conde., Almagro, B.J., Sáenz-López, P. y Castillo, E. (2009). Intervention and evaluation of the motivational climate transmitted by a basketball coach. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(3), 357-361.
- Condessa, L.A., Cabido, C.E., Lima, A.M., Coelho, D.B., Rodrigues, V.M., Chagas, M.H. y Garcia, E.S. (2015) Analysis and comparison of intensity in specific soccer training sessions. *Motriz* 21(1), 54–60. doi:10.1590/S1980-65742015000100007
- Conejero, M., Claver, F., Fernández-Echeverría, C., Gil-Arias, A., y Moreno, M. P. (2017). Toma de decisiones y rendimiento en las acciones de juego intermedias y finalistas en voleibol, en sets con diferente resultado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, 31, 28-33.
- Conroy, D. E. y Coatsworth, J. D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20(2), 128-144.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., y Coatsworth, J. D. (2006). Coaching climates and the destructive effects of mastery-avoidance achievement goals on situational motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(1), 69-92.
- Cooper, L. K. Y Rosthein, A. L. (1981). Videotape replay and the learning of skills in open and closed environments. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52(2), 191-199.
- Cope, Edward, Mark Partington y Stephen Harvey. (2017). "A Review of the Use of a Systematic Observation Method in Coaching Research Between 1997 and 2016." *Journal of Sports Sciences*, 35(20), 2042-2050.
- Cordovil, R., Araújo, D., Davids, K., Gouveia, L., Barreiros, J., Fernandes, O., y Serpa, S. (2009). The influence of instructions and bodyscaling as constraints on decision-making processes in team sports. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 169-179.
- 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.
- 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.

- 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.
- Cox, R. H. (2009). *Psicología del deporte: conceptos y sus aplicaciones* (6a ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Crace, R. K. y Hardy, C. J. (1997). Individual values and the team building process. *Journal of Applied Sport psychology*, 9(1), 41-60.
- Craig, M.C. (2011). New approaches to studying decision making in sport. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 689-708.
- Crant, J. M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 532-537.
- Cratty, B. J. (1972). *Physical Expressions of Intelligence*. New Jersey: Prentice Hall.
- Crespo, M. y Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En Isabel Balaguer (Ed.). *Entrenamiento Psicológico en el Deporte. Principios y Aplicaciones* (pp. 17-59). Valencia: Albatros.
- Crispim-Santos, A., y Rodríguez, 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), 112-22.
- 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). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp. 147-176). Madrid: Síntesis.
- Cruz, J., Bou, A., Fernández, J.M., Martín, M., Monras, J., Monfort, N. y Ruiz, A. (1987). Evaluació conductual de les interaccions entre entrenadors i jugadors de basquet escolar. *Apunts. Medicina de l' Esport*, 24, 89-98.
- Cruz, J., Mora, A., Souza, C. y Alcaraz, S. (2016). Effects of an individualized program on coaches' observed and perceived behaviour. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 137-144.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, A., y Viladrich, C. (2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 179-195.
- Cuadrado, H. (2002). Un nuevo enfoque sobre los criterios de selección en el fútbol. *Revista Digital de Educación Física y Deportes*, 8(48), 1-2.
 Disponible en: <https://www.efdeportes.com/efd48/selec.htm>

- Curran, T., Appleton, P. R., Hill, A. P., y Hall, H. K. (2011). Passion and burnout in elite junior soccer players: The mediating role of self-determined motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 655-661. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.004>
- Curran, T., Appleton, P. R., Hill, A. P., y Hall, H. K. (2013a). The mediating role of psychological need satisfaction in relationships between types of passion for sport and athlete burnout. *Journal of Sports Sciences*, 31(6), 597-606.
- Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J., y Standage, M. (2015). The psychology of passion: a meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(5), 631-655. doi: 10.1007/s11031-015-9503-0
- Curran, T., Hill, A. P., y Niemiec, C. P. (2013b). A Conditional Process Model of Children's Behavioral Engagement and Behavioral Disaffection in Sport Based on Self-Determination Theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(1), 30-43.
- Cushion, C. J. (2001). Coaching research and coach education: Do the sum of the parts equal the whole? SportaPolis, (sept.) Recuperado de <http://www.sportsmedia.org/Sportapolisnewsletter4.htm>
- Cushion, C. J. (2006). Mentoring. Harnessing the power of experience. En R. Jones (Ed.). *The Sport Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 128-144). London: Routledge.
- Cushion, C. J. y Jones, R. L. (2001). A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Behavior*, 24(4), 354-376.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., y Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and Learning coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- Cushion, C.J. (2008). Re-visiting coach behaviour: How effective is your coaching practice? Retrieved from http://www.athleteassessments.com/re-visiting_coach_behavior.html
- 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.
- Cutton, D.M. y Landin, D. (2007). The Effects of Self-Talk and Augmented Feedback on Learning the Tennis Forehand. *Journal of applied sport psychology*, 19(3), 288-303.
- Cross, N. y Ellice, C. (1997) Coaching effectiveness and the coaching process: field hockey revisited. *Scottish Journal of Physical Education*, 25(3), 19-33.
- Danish, S. J., y Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49(1), 100-113.
- Darling, A. L. y Dannels, D. P. (2003). Practicing engineers talk about the importance of talk: A report on the role of oral communication in the workplace. *Communication Education*, 52(1), 17-29.
- Darst, P. W., Zakrajsek, D. B., y Mancini, V. H. (1989). *Analyzing physical education and sport instruction* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dauids, K. y Baker, J. (2007). Genes, environment and sport performance. Why the naturenurture dualism is no longer relevant. *Sports Medicine*, 37(11), 961-980.

- Davids, K., Button, C. and Bennett, S. 2008. *Dynamics of skill acquisition: A constraints led approach*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Davis, B. y Sumara, D., 2003. "Why aren't they getting this? Working through the regressive myths of constructivist pedagogy". *Teaching Education*, 14(2), 123-140.
- De Carvalho, M. R., Gamba, J., y De Souza, S. R. (2018). Feedback em vídeo no esporte: Uma revisão da literatura analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(2), 88-101.
- De Knop, P. (1983). Effectiveness of tennis teaching, in R. Telama, V. Varstala, J. Tiaenen, L. Laakso y T Haajanen (Eds.), *Research in school physical education. Jyvaskjla: the foundation for promotion of physical culture and health*, 228-234.
- De la Vega, R., Del Valle, S., Maldonado, A. y Moreno, A. (2008). Una nueva herramienta para la comprensión táctica del fútbol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(30), 130-145.
- De Marco, G., Mancini, V. y West, D. (1997). Reflections on change: a qualitative and quantitative analysis of a baseball coach's behavior. *Journal of Sport Behavior*, 20(2), 135-163.
- Deakin, J.M. y Cobley, S. (2003). *An examination of the practice environments in figure skating and volleyball: a search for deliberate practice*. En J.L. Starkes y K.A. Ericsson (Eds). Recent advances in the study of sport expertise (pp. 115-135). Champaigne, IL: Human Kinetics.
- DeCharms, R. (1968). Personal causation. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113-120.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self motivation*. London: Penguin Books.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., y Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The selfdetermination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E.L., y Olson, B.C. (1989). Motivation and competition: Their role in sports. En J.H. Goldstein (Ed.), *Sports, games, and play* (2nd ed., pp. 83-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Del Pino, J.M., Gómez, E., Moreno-Ríos, S., Gálvez, G. y Mula, F.J. (2009). Inteligencias múltiples y deporte. *Apunts: Educación física y deportes*, 95(1), 5-13.

- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente*. Un estudio de casos en formación inicial. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Departamento de Educación Física y Deportiva.
- Del Villar, F. e Iglesias, D. (2003). La enseñanza de la toma de decisiones en el deporte escolar. *Conferencia I Congreso Europeo de Educación Física FIEP*. Cáceres.
- Del Villar, F., e Iglesias, D. (2004). Conocimiento y toma de decisiones en jóvenes deportistas. *Conferencia presentada en el III Congreso Vasco del Deporte*. Vitoria.
- Del Villar, F., Iglesias, D., Moreno, F. J., Cervelló, E. M., y Ramos, L. A. (2003). Study of the efficiency of starting to dribble in basketball and its technical/tactical implications. *Journal of Human Movement Studies*, 44, 273-284.
- Del Villar, F., Iglesias, D., Moreno, M. P., Fuentes, J. P., y Cervelló, E. M. (2004). An investigation into procedural knowledge and decision-making: Spanish experienced-inexperienced basketball players differences. *Journal of Human Movement Studies*, 46, 407-420.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- 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.
- Diamond, R. (1997). Curriculum reform needed if students are to master core skills. *The Chronicle of Higher Education*, 43(1), 1-7.
- Díaz, C. (2017). Optimización de recursos en fútbol base: utilización del vídeo del primer enfrentamiento directo. Trabajo de fin de Máster. Universidad de León, León.
- Díaz, J. y Rodríguez, G. (2005). Intervención psicológica mediante rutinas de atención y concentración en un equipo de voleibol para mejorar la efectividad colectiva del saque. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1-2), 219-230.
- Díaz-Morales, J. F. y García-Naveira, A. (2001). Evaluación de me-tas en jugadores de fútbol de categoría juvenil y absoluta. *Revista de Psicología del Deporte*, 10(2), 211-223.
- Díaz-Ocejo, J., y Mora-Mérida, J. A. (2013). Revisión de algunas variables relevantes en el establecimiento de metas deportivas. *Anales de Psicología*, 29(1), 233-242.
- Díez, A. y Márquez, S. (2005). Utilización de sociogramas para la valoración de la cohesión interna de los jugadores de un club de fútbol. *European Journal of Human Movement*, 14, 37-52.
- Dion, K. L. (2000). Group cohesion: From "field of forces" to multidimensional construct. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 7-26.
- Dodds, P., Henninger, M.L., Patton, K.G., Pagnano, K., y Griffin, L.L. (2003). Exploring novice players' volleyball knowledge in the context situation of game play. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 74 (1) Supl., A-100.
- Dosil, J. (2002). *El psicólogo del deporte. Asesoramiento e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. McGraw-Hill: Interamericana. Editorial Deportes.

- Dosil, J. (2008). *Psicología de la actividad Física y del Deporte*(2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Douge, B., y Hastie, P. (1993). Coach effectiveness. *Sport Science Review*, 2(2), 14-29.
- Dowrick, P. (1991). *Practical guide to using video in the behavioural sciences*, Wiley. New York: Wiley.
- Duda, J. L. (1992). Sport and exercise motivation: A goal perspective analysis. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and Exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L., y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowet y D. Lavallee (eds.): *Social Psychology in Sport* (pp. 117- 130). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Duijts, S., Kant, L., Van der Brant, P. y Swaen, G. (2007). The compatibility between characteristics of employees at risk for sickness absence and components of a preventive coaching intervention. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5(1), 19-29.
- Durán, J. P. (2003). *El rendimiento experto en el deporte. Análisis de las variables cognitivas, psicosociales y de la práctica deliberada en lanzadores de martillo españoles de alto rendimiento*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Castilla – La Mancha, Toledo.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dyal, A. (2016). *Using expert modeling and video feedback to improve starting block execution with track and field sprinters* (Master's thesis). University of South Florida, Tampa, FL. Retrieved from <http://scholarcommons.usf.edu/etd/6229/>
- Echeverri, R. A. (2011) *Influencia de un programa de supervisión reflexiva sobre la toma de decisiones del lanzamiento en situación modificada de entrenamiento en jugadores de baloncesto universitario*. Inédito.
- Elferink-Gemser, M.T., Visscher, C., Richard, H. y Lemmink, K.A. P.M. (2005). Development of the tactical skills inventory for sports. *Perceptual and Motor Skills*, 99 (3), 883-895.
doi :10.2466/pms.99.7.883-895
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 52-73). Nueva York: Guilford Press.
- Emmen, H. H., Wesseling, L. G., Bootsma, R. J., Whiting, H. T. A. y Van Wieringen, P. C. W. (1985). The effect of video-modelling and video-feedback on the learning of the tennis service by novices. *Journal of Sports Sciences*, 3(2), 127-138.
- Emmen, R. G., Malda, M., Mesman, J., van IJendoorn, M. H., Prevoo, M. L., y Yeniad, N. (2013). Socioeconomic status and parenting in ethnic minority families: Testing a minority family stress model. *Journal of Family Psychology*, 27(6), 896-904. doi:10.1037/a0034693
- English, M. (1994). Motor skill acquisition. *Internacional VolleyTech*, 2, 23-28.
- Epstein CF. 1988. *Deceptive Distinctions. Sex, Gender, and Social Order*. New Haven, CT: Yale Univ. Press.

- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Escartí, A., Cervelló, E. M. y Guzmán, J. F. (1996). La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6(2), 27-42.
- Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M. L. y Echeverría-Expósito, R. (2014). La resolución como estrategia de enseñanza para el aprendizaje de la táctica ofensiva en la categoría pre-benjamín de fútbol 8. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(3), 209-217.
- Evans, D. J., Whipp, P., y Lay, B. S. (2012) Knowledge representation and pattern recognition skills of elite adult and youth soccer players. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 12(1), 208-221.
- Eys, M. A. y Carron, A. V. (2001). Role ambiguity, task cohesion and task self-efficacy. *Small Group Research*, 32(3), 356-373.
- Eys, M. A., Carron, A. V., Beauchamp, M. R. y Brays, S. R. (2005). Athletes' perceptions of the sources of role ambiguity. *Small Group Research*, 36(4), 383 - 403.
- Eys, M. A., Jewitt, E., Evans, M. B, Wolf, S., Bruner, M. W., y Loughhead, T. M. (2013). Coach-initiated motivational climate and cohesion in youth sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 373-383. doi:10.1080/02701367.2013.814909
- Ezquerro, M. (2008). *Intervención psicológica en el deporte: Revisión crítica y nuevas perspectivas*. Comunicación presentada en V Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, León.
- Farrow, D. y Raab, M. (2008). A recipe for expert decision making. En D. Farrow, J. Baker y C. MacMahon (Eds.), *Developing sport expertise: Researchers and coaches put theory into practice* (pp. 137-158). Londres: Routledge.
- Faye, C. y Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 50(4), 189-199. Doi: 10.1037/a0012858
- Feltz, D. y Mack, D. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: a meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 280-294. Doi: 10.1080/02701367.2000.10608908
- Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J. Lázaro, J. P. y Dosil, J. (2004). Validación y aplicación de modelos teóricos motivacionales en el contexto de la educación física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 4(1-2), 68-89.
- Fernández, D. (2016). *Relación entre cohesión y rendimiento en hombres y mujeres deportistas*. Trabajo de Fin de Grado presentado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela, Compostela.

- Festinger, L., Schacter, S., Back, K. (1950) *Social Pressures in Informal Groups: A Study of Human Factors in Housing*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Feu, S. (2006). *El perfil de los entrenadores de balonmano. La formación como factor de cambio*. Cáceres: INEFC. Universidad Extremadura
- Feu, S., García, J., Parejo, I., Cañadas, M., y Sáez, J. (2009). Educational strategies for the acquisition of professional knowledge by youth basketball coaches. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(Supl. 1), 325-329.
- 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.
- Flanders, N. A. (1987). *La interacción didáctica*. Barcelona: Anaya.
- Forrest, G., 2014. "Questions and answers: understanding the connection between questioning and knowledge in game-centred approaches". In: R. Light, J.Quay, S. Harvey, and A. Mooney, eds. *Contemporary developments in games teaching*. London: Routledge. pp. 167–177.
- Fradua, L. (1997). *La visión de juego en el futbolista*. Paidotribo, Barcelona, p.33.
- Fradua, L. (1999). *La visión de juego en el futbolista*. Barcelona: Paidotribo.
- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., Brito, J., y Martínez, H. (2017). Influencia de la motivación y del flow disposicional sobre la intención de realizar actividad físico-deportiva en adolescentes de cuatro países. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física*, 31, 46-51.
- Franks, I. M., y Goodman, D. (1986). A systematic approach to analysing sports performance. *Journal of Sports Sciences*, 4(1), 49-59. doi: 10.1080/02640418608732098
- 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.
- Fraser-Thomas, J. y Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *Sport Psychologist*, 23(1), 3-23.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The Broaden-and Build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B.L., Cohn, M.A., Coffey, K.A., Pek, J., y Finkel, S.M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045-1062.
- Freitas, C. Farias, J., Sandes, J., Kucer, C., Melo, R. y Leão, A. (2009). Aspectos psicossociais que interferem no rendimento de modalidades desportivas coletivas. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho humano*, 11(2), 195-201.
- French, K. E., y Nevet, M. E. (1993). The development of expertise in youth sport. En J. L. Starkes y F. Allard (eds.), *Cognitive issues in motor expertise*. Amsterdam: Elsevier.

- French, K.E., y McPherson, S.L. (1999). Adaptations in response selection processes used during sport competition with increasing age and expertise. *International Journal of Sport Psychology*, 30(2), 173-193.
- French, K.E., y Thomas, J.R. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, 9(1), 15-32.
- Frijda, N.H., Mesquita, B., Sonnemans, J. y Van Goozen, S. (1991). The duration of affective phenomena or emotions, sentiments and passions. En K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (pp. 187-225). New York: Wiley.
- Fuentes, J. P., García, L., Sanz, D., Moreno, M. P. y Del Villar, F. (2005). Estudio del feedback docente de los entrenadores de tenis de alta competición. *Kronos, Rendimiento en el deporte*, 4(7), 56-62.
- Furnham, A. (2005). Gender and personality differences in self and other ratings of business intelligence. *British Journal of Management*, 16(2), 91-103. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8551.2005.00434.x>
- Gabín, B., Camerino, O., Anguera, M.T. y Castañer, M. (2012). Lince: Multiplatform sport analysis software. *ProcediaSocial and Behavioral Sciences*, 46, 4692-4694.
- Galindo, A. y Arbinaga, F. (2017). Análisis bibliométrico de la Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte (2006-2017). *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 33-40.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (2004). What a coach can teach a teacher, 1975-2004: reflections and reanalysis of John Wooden's teaching practices. *Sport Psychologist*, 18(2), 119-137.
- Galvan, Z. y Ward, P. (1998). *Effects of public posting on inappropriate court behaviors by collegiate tennis players. The Sport Psychologist*, 12(4), 419-426.
- García Calvo, T. (2006). *Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- García Calvo, T., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Jiménez, R. y Cervelló, E. M. (2008). Importancia de los aspectos motivacionales sobre el grado de cohesión en equipos de fútbol. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 3(1), 61-74.
- García Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez Oliva, D., y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 7-13.
- García Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., y Moreno, J. A. (2010a). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 675-682.
- García Calvo, T., Leo, F. M., Martín, E., y Sánchez, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(4), 45-58.

- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos de la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- García, F. (2007). *La comunicación entre entrenador y deportista*. Revista Digital, 16(23).
- García, J. A. y Ruiz, L.M. (2003). Análisis comparativo de dos modelos de intervención en el aprendizaje del balonmano. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 55-66.
- García, M.C., Rosa, A., Montero, I. y Etiedem (1990). Instrucción, aprendizaje e interacción profesor alumno. Un estudio de observación en el aula. *Infancia y Aprendizaje*, 13(51-52), 79-97.
- García, V. (2009). *Inteligencia contextual, competencia decisional, inteligencia emocional y habilidades de afrontamiento en deportistas de diferente nivel de pericia*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Castilla – La Mancha, Toledo.
- García, V., Ruiz, L.M. y Graupera, J.L. (2009). Perfiles decisionales de jugadores y jugadoras de voleibol de diferente nivel de pericia. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14(5), 123-137.
- García-Calvo, T. (2006). *Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas*. Universidad de Extremadura.
- García-Calvo, T., Leo, F., Gonzalez-Ponce, I., Sánchez-Miguel, P. A., Mouratidis, A., y Ntoumanis, N. (2014). Perceived coach-created and peer-created motivational climates and their associations with team cohesion and athlete satisfaction: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 32(18), 1738-1750.
- García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., y Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 266-276.
- García-Ferrando, M. (2006). Postmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles, 2005*. Madrid: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García-González, L. (2011). *Efecto de un protocolo supervisión reflexiva sobre las variables decisionales en jugadores de tenis*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Extremadura, Cáceres.
- García-González, L., Iglesias, D., Moreno, A., Gil, A., y Del Villar, F. (2011). La competición como variable precursora del conocimiento en tenis. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias del Deporte*, 11(43), 592-607.
- García-González, L., Moreno, A., Gil, A., Moreno, M. P., y DEL Villar, F. (2014). Effects of decision training on decision making and performance in young tennis players: an applied research. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(4), 426 - 440.
- García-González, L., Moreno, M. P., Moreno, A., Gil, A., y DEL Villar, F. (2013) Effectiveness of a vídeo-feedback and questioning programme to develop cognitive expertise in sport. *PLOS ONE*, 8 (12), e82270. DOI: 10.1371/journal.pone.0082270

- García-González, L., Araújo, d., Carvalho, J. y del Villar, F. (2011). Panorámica de las teorías y métodos de investigación en torno a la toma de decisiones en el tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 645-666.
- García-Mas, A. (2001). Cooperación y competición en equipos deportivos: un estudio preliminar. *Análise Psicológica*, 19(1), 115-130.
- García-Más, A. y Vicens, P. (1994). La psicología del equipo deportivo. Cooperación y rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 3(2), 79-89.
- García-Naveira, A. (2010). *Diferencias individuales en Estilos de Personalidad y rendimiento en deportistas*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología.
- García-Naveira, A. (2013). Aplicación profesional del coaching en el deporte: un estudio de caso único. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2), 101-112.
- García-Ucha, F. y Pérez, R. (1988). Establecimiento de metas: Un procedimiento para incrementar los rendimientos deportivos. *Educación Física y Deporte*, 10(1-2), 23-26.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences*. New Cork: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. *Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garganta, J. (1997). *Modelacao táctica do jogo de futebol. Estudo da organizao da fase ofensiva em equipas de alto rendimento*. Tesis doctoral no publicada. Porto: Universidade de Porto.
- Gil, A., Moreno, M. P., García-Mas, A., Moreno, A., García-González, L., y Del Villar, F. (2016). Reasoning and Action: Implementation of a DecisionMaking Program in Sport. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1-9.
- Gil, A., y del Villar, F. (2014). Aplicación de un programa de entrenamiento decisional, en tiempo real de juego, para la mejora de rendimiento táctico individual del deportista. En L. García-González y F. Del-Villar (Eds.), *Entrenamiento táctico y decisional en el deporte* (pp. 132-145). Madrid: Síntesis.
- Gil-Arias, A., del Villar, F., García-González, L., Moreno, A., y Moreno, M. P. (2015). Effectiveness of video feedback and interactive questioning in improving tactical knowledge in volleyball. *Perceptual and Motor Skills*, 121(3), 635–653.
- Gil-Arias, A., Moreno, M. P., García-Mas, A., Moreno, A., García-González, L., y Del Villar, F. (2016). Reasoning and action: Implementation of a decision-making program in sport. *The Spanish Journal of Psychology*, 19(1), 1-9. doi:10.1017/sjp.2016.58
- Gilbert, W. D. y Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970–2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388-399.
- Gilbert, W. D., Gallimore, R. y Trudel, P. (2009). A learning community approach to coach development in youth sport. *Journal of Coaching Education*, 2(2), 1-21.

- Gilbert, W., Trudel, P., Gaumont, S., y Larocque, L. (1999). *Development and application of an instrument to analyse pedagogical content interventions of ice hockey coaches*. Ottawa university. Sosol-sociology.
- Gill, D. L. (1986). *Psychological dynamics of sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gill, D. L., Gross, J., y Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14(1), 1-14.
- Gilles, N, Vallerand, R. J., y Paty, B. (2013). Situational motivational profiles and performance with elite performers. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(6), 1200-1210. doi: 10.1111/jasp.12083
- Gimeno, F. (2003). *Entrenando a padres y madres...Claves para una gestión eficaz de la relación con los padres y madres de jóvenes deportistas. Guía de habilidades sociales para el entrenador*. Zaragoza: Mira Editores.
- Ginsburg, R. N. (1956). Environmental relationships of grain size and constituent particles in some south Florida carbonate sediments. *AAPG bulletin*, 40(10), 2384-2427.
- Gipson, M., Lowe, S. y Mckencie, T. (1994). Sport Psychology: Improving Performance. En C. McGown (Ed.), *Science of Coaching Volleyball* (capítulo 2, pp. 23-45). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Glasser, W. (1976). *Positive addiction*. New York: Harper y Row.
- Gledhill, A., Harwood, C., y Forsdyke, D. (2017) Psychosocial factors associated with talent development in football: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 31, 93-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.04.002>
- Godoy-Izquierdo, D., y Vélez, M. (en prensa). Asesoramiento psicológico a padres de deportistas jóvenes. En F. Pradas y D. Godoy-Izquierdo (Dirs.), *Los deportes de raqueta y pala: Fundamentos y aplicaciones de las Ciencias del Deporte: Tenis de mesa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Goldberg, C. (1986). The interpersonal aim of creative endeavor. *Journal of Creative Behavior*, 20(1), 35-48.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2001). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós.
- Gomes, A. R. y Resende, R. (2014). Assessing leadership styles of coaches and testing the augmentation effect in sport. En Nova Science (Ed.) *Contemporary Topics and Trends in the Psychology of Sports*, 224, 2-24. Disponible en: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/26923>
- Gomes, L. P., Tadeu, M., Cordeiro, W., Stabelini, A., Chacón-Araya, Y., y de Campos, W. (2015). Aerobic power in prepubescent children with different levels of physical activity. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 203-205.
- González, G., Campos, M. C., y Romero, S. (2014). Análisis de la influencia de la evaluación del rendimiento en jugadores de un equipo de fútbol. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25(1), 85-89.
- González, J. (1997) *Psicología del deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- González, J., y Garcés de los Fayos, E. J. (2009). Plan de entrenamiento psicológico en el deporte de la petanca: En búsqueda del rendimiento grupal óptimo. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 87-104.
- González, O. (2007). Cohesión de equipo. *Revista Digital*, 12 (114).
- González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2012). Dependencia al ejercicio físico en usuarios españoles de centros de fitness: Diferencias según el sexo, la edad y las actividades practicadas [Exercise dependence in Spanish users of fitness centres: Differences according to gender, age and practiced activities]. *Behavioral Psychology—Psicología Conductual*.
- Goodrick, G. K., Warren, D. R., Hartung, G. H., y Hoepfel, J. A. (1984). Helping adults to stay physically fit. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 2, 48-49.
- Spink, K. S., y Carron, A. V. (1992). Group cohesion and adherence in exercise classes. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 14(1), 78-86.
- Gordon-Bar, S. (2014). How personal systems coaching increases self-efficacy and well-being for Israeli single mothers. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 12(2). Recuperado el 14 de julio de 2014 de <http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol12issue2-paper-05.pdf>
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., y Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9(3), 254-264.
- Granda, J., Montilla, M., Barbero, J.C., Mingorance, A., y Alemany, I. (2010). Motivos de participación/no participación en actividades físicas de escolares de 10-12 años de Melilla. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 6(21), 280-296.
- Graupera, J.L., Ruiz, L.M., García, V. y Smith, R. (2011). Development and validation of a spanish version of the athletic coping skills inventory, ACSI-28. *Psicothema*, 23(3), 495-502.
- Gréhaigne, J. F. (2001). La organización del juego en el fútbol. Barcelona: INDE.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., y Bouthier, D. (2001). The Teaching and Learning of Decision Making in Team Sports. *Quest*, 53(1), 59-77.
- Grieve, F. G., Whelan, J. P. y Meyes, A. W. (2000). An experimental examination of the cohesion-performance relationship in an interactive team sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12(2), 219-235.
- Griffin, L. L., Oslin, J. L. y Mitchell, S. A. (1995). Analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(suppl.), A-64.
- Groom, R., Cushion, C., y Nelson, L. (2011). The delivery of video-based performance analysis by England youth soccer coaches: towards a grounded theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(1), 16-32.
- Groom, R., y Cushion, C. (2005). Using of video based coaching with players: A case study. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 5(3), 40-46.

- 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.
- Gross, N., y Martin, W. E. (1952). On group cohesiveness. *American Journal of Sociology*, 546-564.
- Guadagnoli, M., Holcomb, W., y Davis, M. (2002). The efficacy of video feedback for learning the golf swing. *Journal of Sports Sciences*, 20(8), 615-622. <https://doi.org/10.1080/026404102320183176>
- Guillén, Vicente, G. y Rodríguez, J. (2001). Práctica de vídeo feed-back en el lanzamiento de penalti en fútbol sala. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 15(1), 31-35.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Carpenter, P.J., Trouilloud, D. and Cury, F. 2002. Predicting persistence or withdrawal in female handballers with social exchange theory. *International Journal of Psychology*, 37(2), 92-104.
- Gustafsson, H., Hassmen, P., y Hassmen, N. (2011). Are athletes burning out with passion? *European Journal of Sport Science*, 11(6), 387-395.
- Gutiérrez, D., González-Víllora, S., García-López, L. M., y Mitchell, S. (2011). Differences in decision-making development between expert and novice invasion game players. *Perceptual and Motor Skills*, 112(3), 871-888.
- Guzmán, J. F. y Kingston, K. (2011). Prospective study of sport dropout: A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Science*, 12(5), 431-442. doi:10.1080/17461391.2011.573002
- Guzmán, J. F., Calpe, 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., Carratalá, E., García-Ferriol, A., y Carratalá, V. (2010). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 16, 85-98.
- Guzmán, J.F. y Calpe-Gómez, V. (2012). Preliminary study of coach verbal behavior according to game actions. *Journal of Human Sports and Exercise*, 7(2), 376-382.
- Guzmán, J.F., Calpe-Gómez, V., Grijalbo, C. y Imfeld, F. (2014). A systematic observation of coaches' verbal behaviours related to competitive game plays. *Revista de Psicología Del Deporte*, 23(2), 301-307.
- Gyllensten, K. y Palmer, S. (2005). Can coaching reduce workplace stress? A quasi-experimental study. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 3(2), 75-85.
- Hageman, N., Strauss, B. y Busch, D. (2008). The complex problem-solving competence of team coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 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.
- Hambrick, D.Z. (2003). Why are some people more knowledgeable than others? A longitudinal study of knowledge acquisition. *Memory & cognition*, 31(16), 902-917.

- Hanton, S., Fletcher, D. y Coughlan, G. (2005). El estrés en los deportistas de élite: un estudio comparativo de factores estresantes competitivos y organizativos. *Revista de Ciencias del Deporte*, 23, 1129-1141.
- Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Harrison, J. M., Preece, L. A., Blakemore, C. L., Richards, R.P., Wilkinson, C. y Fellingham, G. W. (1999). Effects of Two Instructional Models-Sill Teaching and Mastery Learning-on Skill Development, Knowledge, Self-Efficacy, and Game Play in Volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 34-57.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34-64.
- Harvey, S., Cushion, C.J., Cope, E. y Muir, B. (2013). A season long investigation into coaching behaviours as a function of practice state: the case of three collegiate coaches. *Sports Coaching Review*, 2(1), 13-32.
- Harvey, S., y Gittins, C. (2014). Effects of Integrating Video-Based Feedback into a Teaching Games for Understanding Soccer Unit. *Agora Para la Educación Física y el Deporte, Agora for PE and Sport*, 16(3), 271-290.
- Harvey, S., y Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300.
- Hastie, P. (1999). An instrument for recording coaches' comments and instructions during time-outs. *Journal of Sport Behaviour*, 22(4), 467-478.
- Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., y Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of bádminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140.
- Hatfield, B. D., y Kerick, S. E. (2007). The psychology of superior sport performance: A cognitive and affective neuroscience perspective. En G. Tenenbaum y R.C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3rd Edition) (pp 84-112). New Jersey: John Wiley & sons. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118270011.ch4>
- Hatfield, E., y Walster, G. W. (1978). *A new look at love*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hermens, H., op den Akker, H., Tabak, M., Wijsman, J. y Vollenbroek, M. (2014). Personalized Coaching Systems to support healthy behavior in people with chronic conditions. *Journal of Electromyography and Kinesiology*, 24(6), 815-826.
- Hernández, B. y Capella, C. (2014). Identidad personal y compromiso deportivo en adolescentes nadadoras de nivel competitivo. *Revista de Psicología*, 23(1), 71-83.
- Hernández-Mendo, A., y Garay, O. (2005). La comunicación en el contexto deportivo. En A. Hernández Mendo (Coord.) *Psicología del deporte*. Fundamentos Vol. I Fundamentos. (pp. 199-265). Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Heuzé, J. P., Sarrazin, P., Masiero, M., Raimbault, R. y Thomas, J. P. (2006). The relationships of perceived motivational climate to cohesion and collective efficacy in elite female teams. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18(3), 201-218.

- Heuzé, J.P., Raimbault, N. y Fontayne, P. (2006a). Relationships between cohesion, collective efficacy, and performance in professional basketball teams: An examination of mediating effects. *Journal of Sports Sciences*, 24(1), 59-68.
- Hodge, K., Lonsdale, C., y Jackson, S. A. (2009). Athlete engagement in elite sport: an exploratory investigation of antecedents and consequences. *The Sport Psychologist*, 23(2), 186-202.
- 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.
- Hodges, N.J., Chua, R. y Franks, I.M. (2003). *The role of video in facilitating perception and action of a novel coordination movement. Journal of Motor Behavior*, 35(3), 247-260.
- Hodgins, H. S., y Knee, R. (2002). The integrating self and conscious experience. In E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook on self-determination research: Theoretical and applied issues* (pp. 87–100). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Hughes, C. Lee, S. y Chesterfield, G. (2009) Innovation in sports coaching: The implementation of reflective cards. *Reflective Practice*, 10(3), 367-384.
- Hughes, M y Franks, I. (2008). *The Essentials of Performance Analysis. An Introduction*. Routledge. Canada.
- Hughes, M. (2004). Performance analysis—a 2004 perspective. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 4(1), 103–109. doi: 10.1080/24748668.2004.11868296
- Hughes, M. y Bartlett, R. (2007). What is performance analysis? En M. Hugues (Ed.), *Basics of Performance Analysis*. Cardiff: Centre for Performance Analysis, UWIC.
- Hyun, M., y Jordan, J. S. (2019). Athletic goal achievement: A critical antecedent of event satisfaction, re-participation intention, and future exercise intention in participant sport events. *Sport Management Review*.
- Ibáñez, S. J. (1996). *Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Iglesias, D. (2006). *Efecto de un protocolo de supervisión reflexiva sobre el conocimiento procedimental, la toma de decisiones y la ejecución, en jugadores jóvenes de baloncesto*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Extremadura.
- 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*, 7(3), 43-50.
- Iglesias, D., Fuentes, J. P., Moreno, A. y Del Villar, F. (2003). *La mejora de la toma de decisiones en el pase en baloncesto a través de un programa orientado a la adquisición de conocimiento*. Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, Extremadura, España. Extraído el 2/11/2011 de: <http://www1.unex.es/eweb/CIB2007/antiores/cib2003/documentos/comunicaciones/CIlglesia s1.pdf>

- Iglesias, D., Moreno, P., Ramos, L.A., Fuentes, J.P., Julián, J.A. y Del Villar, F. (2002). Un modelo para el análisis de los procesos cognitivos implicados en la toma de decisiones en deportes colectivos. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 16(2), 9-14.
- Iglesias, D., Ramos, L. A., Fuentes, J. P., Sanz, D. y Del Villar, F. (2003). El conocimiento y la toma de decisiones en los deportes de equipo: una revisión desde la perspectiva cognitiva. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 17(2), 5-11.
- Iglesias, D., Sanz, D., García, T., Cervelló, E. y Del Villar, F. (2005). Influencia de un programa de supervisión reflexiva sobre la toma de decisiones y la ejecución del pase en jóvenes jugadores de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(2), 209-223.
- Isberg, J. (1999). Coaching during elite football games. En V. Hosek, P. Tilinger y L. Bilek (Eds). *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology. Psychology of sport and exercise: enhancing the quality of life.* (pp. 267-270). Prague: CharlesUniversity in Prague. Faculty of Physical Education and Sports.
- Ives, J.C., Straub, W.F., y Shelley, G.A. (2002). *Enhancing athletic performance using digital video consulting.* *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 237-245
- Jaenes, J. C., Caracuel, J. C. y Peñaloza, R. (2012). Intervención en psicología del deporte: Un caso de remo de alta competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 59-64.
- Jaenes, J. C., y Caracuel, J. C. (2005). *Maratón. Preparación psicológica para el entrenamiento y la competición.* Córdoba: Almuzara.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. En T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Janković, A., Leontijević, B., y Mićović, B. (2011). Comparative Analysis of Use of standard Situation-Set Plays" on XVI, XVII, XVIII and XIX World Cup in Soccer. *Research in Kinesiology*, 39(1), 47-52.
- Jara, P. (1997). Condicionamiento y aprendizaje deportivo. En Garcés de los Fayos (coord.), *Manual de Psicología del Deporte. Conceptos y Aplicaciones*, (pp.143-170). Murcia: CapítuloTres.
- Jiménez, C. (2004). *Análisis de la toma de decisiones en los deportes colectivos: estrategias de las jugadoras aleros de baloncesto en posesión de balón.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Castilla – La Mancha, Toledo.
- Jiménez, S., Gómez, M. A., Borrás, P. y Lorenzo, A. (2007). Factores que favorecen el desarrollo de la pericia en entrenadores expertos en baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(2), 145-149.
- John Powell (S.J.) (1987). *¿Por qué temo decir quién soy?: sobre autoconocimiento, maduración personal y comunicación interpersonal* (Vol. 27). Editorial Sal Terrae.
- Jones, G. (2012). The role of Superior Performance Intelligence in sustained success. En S.M. Murphy (Ed.), *The Oxford Handbook of Sport and Performance Psychology* (pp. 62-80). Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199731763.013.0004/>
- Jones, R. L., Harris, R., y Miles, A. (2009). Mentoring in sports coaching: a review of the literatura. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 267-284.
- Joussain, A. (1928). *Les passions humaines.* Paris: Ernest Flammarion.

- Jowett, S., y Ntoumanis, N. (2004). The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): Development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine Science and Sports*, 14(4), 245-257.
- Kasser, T. (2011). Can thrift bring well-being? A review of the research and a tentative theory. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(11), 865-877. doi: 10.1111/j.1751-9004.2011.00396.x
- Kasser, T. (2016). Materialistic values and goals. *Annual Review of Psychology*, 67, 489-514. doi: 10.1146/annurev-psych-122414-033344
- Kasser, T., y Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 80-87.
- Keegan, R., Spray, C., Harwood, C., y Lavalley, D. (2010). The motivational atmosphere in youth sport: coach, parent, and peer influences on motivation in specializing sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(1), 87-105.
- Kelley, H., y Miltenberger, R. G. (2016). Using video feedback to improve horseback-riding skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(1), 138-147. <https://doi.org/10.1002/jaba.272>
- Kernodle, M. W., Johnson, R., y Arnold, D. (2001). Verbal instruction for correcting errors versus such instructions plus videotape replay on learning the overhand throw. *Perceptual and Motor Skills*, 92(3), 1039-1051.
- Kidman, L. (1994). How sports coaches can practice coaching. *Sportscoach*, 17(4), 39-40.
- Kidman, L., 2005. *Athlete-centred coaching: Developing inspired and inspiring people*. Christchurch, NZ: IPC Print Resources.
- Kilpatrick, M., Hebert, E., y Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation. A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(4), 36-43.
- Kingston K. y Hardy, L. (1997). *Effects of different types of goals on processes that support performance*. *The Sport Psychologist*, 11(3), 277-293.
- Kirk, D. (1990). Educación Física y currículum. Valencia: Universitat de Valencia.
- Kjormo, O. y Halvari, H. (2002). Relation of burnout with lack of time for being with significant others, role conflict, cohesion and self-confidence among Norwegian Olympic athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 94(3), 795-804.
- Knowles, Z., Gilbourne, D., Borrie, A. y Nevill, A. (2001). Developing the reflective sports coach: A study exploring the processes of reflective practice within a Higher Education Coaching Programme. *Reflective Practice*, 2(2), 185-207.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1025-1036.
- Koestner, R., y Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination theory research* (pp. 101-121). New York, NY: University of Rochester Press.

- Konzag, I. (1992). Actividad cognitiva y formación del jugador. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 6(6), 35-44
- Koslowsky, M., Da Conceição, M. I. (2010). *Domains in the practice of the football learning: comparative study among football athletes of junior category in Portugal and Brazil*. *Journal of Human Sport & Exercise*, 5(3), 400-410.
- Kyllo, L. B. y Landers, D. M. (1995). Goal setting in sport and exercise: A research synthesis to resolve the controversy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), 117-137.
- 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.
- Ladegard, G. (2011). Stress management through workplace coaching: The impact of learning experiences. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9(1), 29-43.
- Lafrenière, M. A. K., Jowett, S., Vallerand, R. J., Donahue, E. G., y Lorimer, R. (2008). Passion in sport: On the quality of the coach-athlete relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(5), 541-560.
- Lafrenière, M. A., Jowett, S., Vallerand, R. J., y Carbonneau, N. (2011). Passion for coaching and the quality of the coach-athlete relationship: The mediating role of coaching behaviors. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(2), 144-152.
- Lafrenière, M.-A. K., Bélanger, J. J., Sedikides, C., y Vallerand, R. J. (2011). Self-esteem and passion for activities. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 541-544.
- Lago, C. y Martin Acero, R. (2007). Determinants of possession of the ball in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 25(9), 969-974.
- Landers, D. M., y Lüschen, G. (1974). Team performance outcome and cohesiveness of competitive coaching groups. *International Review of Sport Sociology*, 9(2), 57-69.
- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Lane, A. M., y Streeter, B. (2003) The effectiveness of goal setting as a strategy to improve basketball performance in adolescent club players. *International Journal of Sport Psychology*, 34(2), 138-150.
- Lane, S. (2014). Validity evidence based on testing consequences. *Psicothema*, 26(1), 127-135.
- Langan, E., Blake, C. y Lonsdale, C. (2013). Systematic review of interpersonal coach education interventions on athlete outcomes. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(1), 37-49.
- Langsdorf, E. (1979). *A systematic observation of football coaching behavior in a major university environment*. Tesis doctoral. Arizona State University.
- Larkin, P., Berry, J., Dawson, B., y Lay, B. (2011). Perceptual and decision-making skills of Australian football umpires. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 11(3), 427-437.
- Latinjak, A.T., Torregrosa, M., y Renom, J. (2009). Aplicando el auto-habla al tenis: Su impacto sobre el foco atencional y el rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(2), 19-29.
- Lauder, A. (1991) Coach education for the twenty first century, *Sports Coach*, 16(1), 1-2.

- LaVoi, N. M., Jowett, S., y Lavalley, D. (2007). Interpersonal communication and conflict in the coach-athlete relationship. *Social psychology in sport*, 29-40.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984a). Coping and adaptation. En W. D. Gentry (Ed.), *The handbook of behavioral medicine* (pp. 282-325). Nueva York: Guilford.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984b). *Stress, appraisal, and coping*. Nueva York: Springer.
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca. (Orig., 1984).
- Le Bars, H., Gernigon, C., y Ninot, G. (2009). Personal and contextual determinants of elite young athletes' persistence or dropping out over time. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 19(2), 274-285.
- Lenk, H. (1969). Top performance despite internal conflict: An antithesis to a functionalistic proposition. En J. W. Loy y G.S. Kenyon (Eds.), *Sport, culture, and society: A reader on the sociology of sport* (pp. 393-396). Toronto: Collier-Macmillan.
- Leo, F. M., García Calvo, T., Parejo, I., Sánchez Miguel, P. A., y Sánchez Oliva, D. (2010). Interacción de la cohesión en la eficacia percibida, las expectativas de éxito y el rendimiento en equipos de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 89-102.
- Leo, F. M., García Calvo, T., Sánchez, P. A., Parejo, I. y García-Mas, A. (2009). Aplicación de un programa de intervención para la mejora de la cohesión y la eficacia en jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(1), 73-84.
- Leo, F. M., Gómez, F. R., Sánchez, P. A., Sánchez, D., y García-Calvo, T. (2009). Análisis del compromiso deportivo desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación en jóvenes futbolistas. *Motricidad*, 23, 79-93.
- Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D., y García-Calvo, T. (2013). El liderazgo y el clima motivacional del entrenador como antecedentes de la cohesión y el rol percibido en futbolistas semiprofesionales. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 361-370.
- Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D. y García-Calvo, T. (2014). Análisis de los procesos grupales y el rendimiento en fútbol semiprofesional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 153-168.
- Leo, F. M., García-Calvo, T., Sánchez, P. A., de la Vega, R. (2011). Relación entre la cohesión de equipo, la eficacia percibida y el rendimiento en equipos masculinos de jóvenes futbolistas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(1), 47-62.
- Leo, F., Sánchez, P., Sánchez, D., Alonso, D. y García, T. (2011). Análisis de la incidencia del clima motivacional y la cohesión de equipo sobre el grado de compromiso de jóvenes futbolistas. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(6), 5-13.
- Leo, F., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez Oliva, D., Amado, D. y García Calvo, T. (2013). El liderazgo y el clima motivacional del entrenador como antecedentes de la cohesión y el rol percibido en futbolistas profesionales. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 361-370.

- Leo, F.M., Sánchez-Miguel, P.A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D. y García-Calvo, T. (2011). Análisis de la incidencia del clima motivacional y la cohesión de equipo sobre el grado de compromiso de jóvenes futbolistas. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(6), 5-13.
- Lepper, M. R., Greene, D., y Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137.
- Licht, K. M. (2009). *Straight from the horse's mouth: Effects of video modeling and video feedback treatment packages in equine recreational activities* (Master's thesis). University of South Florida, Tampa. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/ba1d/885e8b0a97592adff8d67e29d936a796b351.pdf>
- Lim, B.S.C., y Wang C.K.J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.
- Lin, W.C., Chien, H.L., Willis, G., O'Connell, E., Rennie, K., Bottella, H. y Ferris, T. (2012). The Effect of a Telephone-based Health Coaching Disease Management Program on Medicaid Members with Chronic Conditions. *Medical Care*, 50(1), 91-98.
- Lindley, S. J. (1987). *Perceptual training in basketball*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de McMaster, Hamilton, Ontario, Canadá.
- Llopis, D. (2011). Cualidades de un buen entrenador de fútbol. *Abfutbol: revista técnica especializada en fútbol*, (49), 81-87.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., y Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological bulletin*, 90(1), 125-152.
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E.A. (1984). Job satisfaction. *Social Psychology and Organizational Behaviour*. Chichester: Wiley.
- 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., Montero, A. y Saavedra, M. (2015). Differences between perceived and registered behavior of basketball coaches after shot. *SAGE Open*, 5(3), 1-7.
- 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.
- López-Walle, J. M., Balaguer Solá, I., Castillo Fernández, I., Rodríguez, T., y Leandro, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222.
- Lorains M., Bal K., y MacMahon, C. (2013) Expertise differences in a video decision making task: Speed influences on performance. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 293-297.
- Lorenzo, J. (1997). *Psicología del Deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Smoll, F. L., y Smith, R. E. (1984). Leadership research in youth sports. *Psychological foundations of sport*, 24(4), 371-386.
- Lorenzo, J., Gómez, M.A., Pujals, C., y Lorenzo, A. (2012). Análisis de los efectos de un programa de intervención psicológica en jóvenes jugadores de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 43-48.
- 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*, 5(4), 1-9.
- Lorenzo, J., Pujals, C., Navarro, R. y Lorenzo, A. (2012). Análisis de los efectos de un programa de intervención psicológica en jóvenes jugadores de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 43-48.
- Loughead, T.M., y Hardy, J. (2006). Team cohesion: From theory to research to team building. In S. Hanton y S. Mellalieu (Eds.), *Literature reviews in sport psychology* (pp. 257–287). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Louro, H., y Nunes, D. (2007). *Competências Profissionais entre Treinadores de Futebol. Influência da Formação Académica*. Libro de actas 1º Congreso Internacional de Jogos Desportivos. Oporto/Portugal.
- Louro, H., y Oliveira, L. (2007). *Comportamento do treinador de futebol no proceso de treino – a influência da formação*. Libro de actas 1º Congreso Internacional de Jogos Desportivos. Oporto/Portugal.
- 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.
- Luckwü, R. M. y Guzmán, J. F. (2011a). Deportividad en balonmano: un análisis desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 305-320.
- Luckwü, R.M., y Guzmán, J.F. (2011b). Sport commitment and adherence: A socialcognitive analysis. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 277-286.
- Luis de Cos, I. (2014). *Entorno Social y Predicción de la Práctica de Actividad Física y Deporte en Población Adolescente*. Tesis doctoral. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Lwin, M. O. y Malik, S. (2012). The efficacy of exergames-incorporated physical education lessons in influencing drivers of physical activity: a comparison of children and pre-adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), 756-760. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.04.013>
- Lyle, J. W. B. (2002) *Sports coaching concepts: a framework for coaches' behaviour* (London, Routledge).
- Lyons, K. (1988). *Using video in sport*. Springfield Books Limited, West Yorkshire.
- MacDonald, D. J., Côté, J., Eys, M. y Deakin, J. (2011). The Role of Enjoyment and Motivational Climate in Relation to the Personal Development of Team Sport Athletes. *The Sport Psychologist*, 25(1), 32-46.

- Mack, D. E., y Gammage, K. L. (1998). Attention to Group Factors: Coach Considerations to Building an Effective Team. *Avante Online*, 4(3), 118-129.
- MacMahon, C, Helsen, WF, Starkes, JL, and Weston, M. (2007). *Decision-making skills and deliberate practice in elite association football referees*. *Journal of Sport Sciences*, 25(1), 65-78.
- MacMahon, C. y McPherson, S. L. (2009). Knowledge base as a mechanism for perceptual-cognitive tasks: Skills is in the details. *International Journal of Sport Psychology*, 40(4), 565-579.
- Macquet, A. C. (2009). Recognition within the decision-making process: a case study of expert volleyball players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(1), 64-79.
- Macquet, A. C. y Fleurance, P. (2007). Naturalistic decision-making in expert badminton players. *Ergonomics*, 50(9), 1433-1450.
- Madrid Pedreño, J. (2014). *Scouting en Fútbol. Del fútbol base al alto rendimiento*. Vigo: MCSports.
- Maehr, M. L., y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Mageau G. A., Vallerand R. J., Charest J., Salvy S. J., Lacaille N., Bouffard T., y Koestner R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity valuation, and identity processes. *Journal of Personality*, 77(3), 601-645.
- Mageau, G., Carpentier, J., y Vallerand, R. J. (2011). The role of self-esteem contingencies in the distinction between obsessive and harmonious passion. *European Journal of Social Psychology*, 41(6), 720-729.
- Mageau, G., y Vallerand, R. J. (2007). The moderating effect of passion on the relation between activity engagement and positive affect. *Motivation and Emotion*, 31(4), 312–321. doi:10.1007/s11031-007-9071-z
- Magill, R. A. (1993). *Motor Learning: Concepts and Applications* (4ª Edition). Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Magill, R.A. y Anderson, D.I. 2012. The roles and uses of augmented feedback in motor skill acquisition. *Skill Acquisition in Sport: Research, Theory and Practice*. N. Hodges and A.M. Williams, eds. Routledge.
- Maisonneuve, J. (1985). *Dinámica de grupos*. Barcelona: Nueva visión.
- Mamassis, G., y Doganis, G. (2004). The effects of a mental training program on juniors pre-competitive anxiety, selfconfidence, and tennis performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 118-137. doi: 10.1080/104132004904 37903.
- Mancini, V. H., Clark, E. K., y Wuest, D. A. (1987). Short-and logn-term effects of supervisory feedback on the interaction patternws of an intercollegiate field hockey coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6(4), 404-410.
- Mandigo, J.L, Nicholas, L. y Holt, MSc. (1999). *Putting Theory Into Practice: How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better Understand How To Motivate Children In Physical Activity Environments*. Documento inédito. Faculty of Physical Education and Recreation, University of Alberta.

- Mann, D. T. Y., Williams, A. M., Ward, P., y Janelle, C. M. (2007). Perceptual-cognitive expertise in sport: A meta-analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(4), 457–478.
- Mantler, T., Irwin, J. y Morrow, D. (2010). Assessing Motivational Interviewing through Co-Active Life Coaching Tools as a Smoking Cessation Intervention: A Demonstration Study. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 8(2), 49-56.
- Marcos, F. M. L., Calvo, T. G., González, I. P., Miguel, P. A. S., y García-Mas, A. (2009). Aplicación de un programa de intervención para la mejora de la cohesión y la eficacia en jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(1), 73-84
- Martens, R. (1999) *Os grandes treinadores sao grandes comunicadores e motivadores*. Acta do Seminario Internacional treino de jovens, p. 5-16. Lisboa. Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Martens, R., y Peterson, J. A. (1971). Group Cohesiveness as a Determinant of Success and Member Satisfaction in Team Performance. *International Review of Sport Sociology*, 6(1), 49-61.
- Martin Lee, (2011). *The use of video feedback as a performance analysis coaching tool in amateur level ice hockey*. Bachelor's Thesis, Degree Programme in Sports and Leisure Management, HAAGA-HELIA University of Applied Sciences.
- Martín, M. (2013). *Análisis de un modelo estructural de inteligencia emocional y motivación autodeterminada en el deporte*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia.
- Martínez, H. (2009). "Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1175-1216.
- Maryan, C., Yaghoob, M., Darush, N., y Mojtaba, I. (2009). The comparison of effect of video-modeling and verbal instruction on the performance in throwing the discus and hammer. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2782-2785.
- McClure, B.A., y Foster, C.D. (1991). Group work as a method of promoting cohesiveness within a women's gymnastics team. *Perceptual and Motor Skills*, 73(1), 307–313.
- McGuigan, J.F. (1997). *Experimental Psychology: Methods of Research* (7ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- McPherson, S. L. (1993a). The influence of player experience on problem solving during batting preparation in baseball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(3), 304- 325.
- McPherson, S. L. (2008). Tactics: Using knowledge to enhance performance. En D. Farrow, J. Baker y C. MacMahon (Eds.), *Developing sport expertise: researchers and coaches put theory into practice* (pp. 155-167). Londres: Routledge.
- McPherson, S. L. y Kernodle, M. W. (2007). Mapping two new points on the tennis expertise continuum: Tactical skills of adult advanced beginners and entry-level professionals during competition. *Journal of Sports Sciences*, 25(8), 945-959.

- Medina, J. y Delgado, M. A. (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigación sobre EF y Deporte en las que se utilice como método la observación. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 5, 69-86.
- Medrano, E. F., y Mateos, M. E. (2018). Evaluación de la motivación en adolescentes que practican deporte en edad escolar (Evaluation of motivation in teenagers who practice sports in school age). *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, 33, 27-33.
- Memmert, D. and Harvey, S. 2008. The game performance assessment instrument (GPAI). *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 220–240.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., y Fernández-Río, J. (2017). Pasión, motivación autodeterminada y autorregulación del aprendizaje en el deporte. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 44(2), 146-157. doi:<https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.12>
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Meyer, B. B. (2000). The ropes and challenges course: A quasiexperimental examination. *Perceptual and Motor Skills*, 90(3), 1249-1257.
- Mikalachki, A. (1969). *Group cohesion reconsidered: A study of blue collar work groups*. London, Ontario: School of Business Administration, University of Western Ontario.
- 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.
- Mombaerts, E. (2000). *Fútbol. Del análisis del juego a la formación del jugador*. Barcelona: INDE.
- 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 Torregrosa, M. (2009). Effects of a training program in communication styles of basketball coaches. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(3), 299-302.
- Mora, A., Sousa, C. y Cruz, J. (2014). El clima motivacional, la autoestima y la ansiedad en jugadores jóvenes de un club de baloncesto. *Apunts Educació Física i Esports*, 3(117), 21-27.
- Mora, J. A., Zarco, J. A. y Blanca, M. J. (2001). Atenciónconcentración como entrenamiento para la mejora del rendimiento deportivo en jugadores profesionales de futbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 10(1), 49-65.
- Mora, J., García, J., Toro, S. y Zarco, J. (2000). *Psicología aplicada a la actividad físico-deportiva*. Madrid: Pirámide.
- More, K. G., 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(6), 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 y FN Spon.

- Morelló, E. T., Vert, B. B., y Navarro, S. B. (2018). Establecimiento de objetivos en el currículum formativo de los futbolistas. *Revista de Psicología aplicada al deporte y al ejercicio*, 3(1), 1-9.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Sicilia, Á. y Spray, C. M. (2010). Motivation in the Exercise Setting: Integrating Constructs from the approach-Avoidance Achievement Goal Framework and Self-Determination Theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 542-550.
- Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 35-51.
- Moreno, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en Educación Física. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Moreno, M, Santos, J., 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*. (2, 247- 255). Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- 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. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- Moreno, M. P. y Del Villar, F. (2004). *El entrenador deportivo*. Manual práctico para su desarrollo y formación. INDE. Barcelona.
- Moreno, M. P., Moreno, A., García-González, L., Gil, A., Claver, F., y Del Villar, F. (2011). Elaboración de herramientas cognitivas para la detección, seguimiento y optimización de talentos deportivos en voleibol. *Archivos de Medicina del Deporte*, 146(28), 435-446.
- Moreno, M. P., Moreno, A., Iglesias, D., Garcia, L., y Del Villar, F. (2007). Effect of a mentoring through reflection program on the verbal behavior of beginner volleyball coaches: a case study. *International Journal of Sport Science*, 8(3), 12-24.
- Moreno, M. P., Moreno, A., Ureña, A., Iglesias, D. y Del Villar, F. (2008). Application of mentoring through reflection in female setters of the Spanish national volleyball team. A case study. *International Journal of Sport Psychology*, 39(1), 59-76.
- 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.
- 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, P. (2001). *Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura, Facultad de Ciencias del Deporte, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- Moreno, 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-Pellicer, R. (2017). *Estudio de variables motivacionales y de liderazgo y su relación con el bienestar y malestar en fútbol categoría juvenil en la comarca de la Safor*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia.
- Morgan, F., Battersby, A., Weightman, A. L., Searchfield, L., Turley, R., Morgan, H., Jagroo, J. y Ellis, S. (2016). Adherence to exercise referral schemes by participants – what do providers and commissioners need to know? A systematic review of barriers and facilitators. *BMC Public Health*, 16(1), 227. doi: 10.1186/s12889-016-2882-7
- Morilla Cabezas, M., Gómez Benítez, M. Á., Valiente Martín, M., Sánchez Loquiño, J. E., Gamito Manzano, J. M., Arroyo, E., ... y Bohórquez Gómez-Millán, M. R. (2010). Planificación del trabajo psicológico en equipos de fútbol: Equipo técnico de psicólogos Sevilla FC. *Lecturas: Educación física y deportes*, 143, 1-11.
- 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.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., y Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 240-268.
- Mowat, T.J. (2004). *Arousal and behaviour of coaches during competition*. Tesis doctoral. Victoria University of Technology.
- Mudrack, P.E. (1989). Machiavellianism and Locus of Control: A Meta-Analytic Review. *The Journal of Social Psychology*, 130(1), 125-126.
- Mullen, B., y Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115(2), 210-227.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., y Short, S. E. (2004). Collective efficacy and team performance: A longitudinal study of collegiate football teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8(2), 126-138.
- Nascimento, J., Vieira, L., Sousa, E. y Vieira, S. (2011). Nivel de satisfação do atleta e coesão de grupo em equipes de futsal adulto. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho humano*, 13(2), 138-144.
- Navarro, F. (2004). Apuntes del máster en Alto Rendimiento Deportivos. *Módulo 2.1. Bases del entrenamiento y su planificación*. Madrid: Comité Olímpico Español y Universidad Autónoma de Madrid.

- Navarro, N., González-Cutre, D., Marcos, P. J., Borges, F., Hernández, A., Vera, J. A., y Moreno, J. A. (2008). Perfiles motivacionales en la actividad física saludable: un estudio desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. En *Actas del XI Congreso Nacional, XI Andaluz y III Iberoamericano de Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Navarrón, E., Godoy-Izquierdo, D., Vélez, M., Ramírez-Molina, M. J., y Jiménez-Torres, M. G. (2017). Implementación de una intervención psicológica en fútbol base, satisfacción subjetiva de los deportistas y experiencias de pasión, competencia percibida y compromiso deportivo en relación con la intención de práctica futura. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 12(1), 59-69.
- Navarro-Patón, R., Mecías, M., Basanta, S., y Lojo, C. (2016). Análisis de la cohesión grupal de los equipos de fútbol sala de máxima categoría en Galicia (España). *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 247-251.
- Navia, J. A. (2013). *Estrategias visuales y motrices de los porteros de fútbol sala en tareas de interceptación bajo presión temporal y espacial*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Politécnica de Madrid. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.1994.10484123>
- Navia, J.A. y Ruiz, L.M. (2014). *Análisis de la complejidad perceptivo-motriz y psicológica del penalti en el fútbol*. RICYDE. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 37(10), 264-280. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2014.03706>
- Nelson, L., Potrac, P., y Groom, R. (2011). Receiving videobased feedback in elite ice-hockey: A player's perspective. *Sport, Education & Society*, 1-22 (iFirst).
- Nevill, A., Atkinson, G., y Hughes, M. (2008). Twenty-five years of sport performance research in the Journal of Sports Sciences. *Journal of Sports Sciences*, 26(4), 413-426. doi: 10.1080/02640410701714589
- Newin, J., Bloom, G. A., y Loughhead, T. M. (2008). Youth Ice Hockey Coaches' Perceptions of a Team-Building Intervention Program. *The Sport Psychologist*, 22(1), 54-72.
- Newton, M., Duda, J. L. y Yin, Z. (2000). Examination of the Psychometric Properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a Sample of Female Athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275-290.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University 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.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.

- Núñez, F.J., Bilbao, A., Raya, A. y Oña, A. (2004). Valoración del comportamiento motor y preíndices de movimiento del portero de fútbol durante el lanzamiento de penalti. *MOTRICIDAD. European Journal of Human Movement*, 12, 21-38.
- Nuviala, A. (2003). *Las escuelas deportivas en el entorno rural del Servicio Comarcal de Deportes Corredor del Ebro y el municipio Fuentes de Ebro*. Tesis Doctoral (sin editar). Universidad de Almería.
- Nuviala, A., Tamayo, J.A. y Nuviala, R. (2012). Calidad percibida del deporte escolar como predictor del abandono deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 389-404.
- O'Donoghue, P. (2006) The use of feedback vídeos in sport. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 6(2), 1-14. Doi: 10.1080/24748668.2006.11868368
- Olmedilla, A. Ortega, E., Almeida, P., Lameiras, J., Villalonga, T., Sousa, C., Torregrosa, M, Cruz, J. y García-Mas, A. (2011). Cohesión y cooperación en Equipos Deportivos. *Anales de Psicología*, 27(1), 151-178.
- Olmedilla, A., Ortega, E., Andreu, M. D., y Ortín, F. J. (2010). Programa de intervención psicológica en futbolistas: Evaluación de habilidades psicológicas mediante el CPRD. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 249-262.
- Olmedilla, A., Ortín, F. J. y González, L. E. (2003). Intervención psicológica con entrenadores y padres de deportistas. En E. J. Garcés de los Fayos (Coord.), *Áreas de aplicación de la Psicología del Deporte* (pp. 111-126). Murcia: Dirección General de Deportes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Olmedilla, A., Ortiz, F. J., Andréu, M. D., y Lozano, F. J. (2004). Formación en psicología para entrenadores de fútbol: una propuesta metodológica. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 247-262.
- Olusoga, P., Butt, J., Maynard, I., y Hays, K. (2010). Stress and coping: A study of world class coaches. *Journal of applied sport psychology*, 22(3), 274-293.
- Olympiou, A., Jowett, S., y Duda, J. L. (2008). The psychological interface between the coach-created motivational climate and the coach-athlete relationship in team sports. *The Sport Psychologist*, 22(4), 423-438.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., y Miller, B. W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sports Sciences*, 23(9), 977-989.
- Ommundsen, Y., y Vaglum, P. (1997). Competence, perceived competence and drop-out from soccer: a study of young playeres. *Scandinavian Journal of Medecine y Science in Sports*, 7(6), 373-383. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1600-0838.1997.tb00170.x>
- Orlick, T. (2000). *Inpursuit of excellence: How to win in sport and life through mental training*. (3rd edition). Champaign, Ill.: Human Kinetics.

- Ortega, E., Giménez, J. M. y Olmedilla (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.
- Ortín Montero, F. J. (2009). *Factores psicológicos y socio-deportivos y lesiones en jugadores de fútbol semiprofesionales y profesionales*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- Ortín, F. J. y Olmedilla, A. (2001). El establecimiento de objetivos como herramienta para la mejora del rendimiento en deportes de equipo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1), 91-100.
- Ortín, F. J., Maestre, M. y García-de-Alcaraz, A. (2016). Formación a entrenadores de fútbol base y grado de satisfacción de los deportistas. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 5(1), 11-17
- Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., Iglesias, A., y Guerra, M. (2013). Niveles de actividad física en población adolescente: estudio de caso. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 43-47
- Padró, R. J. (1985). La utilización del vídeo en el aprendizaje del balonmano. *Apunts: Educación Física y deporte*, 2, 59-66.
- Page, J., y Thelwell, R. (2012). The value of social validation in single-case methods in sport and exercise psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(1), 61–71. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200.2012.663859>.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-333.
- Palmi, J. (1994). La cohesión y el rendimiento en deportes de equipo: experiencia en hockey patines alto rendimiento. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 35, 38-43.
- Papanikolaou, Z. K. (2000). The athletic intelligence. *International Journal of Physical Education*, 1(37), 24-28.
- Paradis, K. F., Cooke, L. M., Martin, L. J., y Hall, C. R. (2013). Too much of a good thing? Examining the relationship between passion for exercise and exercise dependence. *Psychology of Sport & Exercise*, 14(4), 493–500. doi:<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.003>
- Parastatidou, I. S., Doganis, G., Theodorakis, Y., y Vlachopoulos, S. P. (2012). Exercising with passion: Initial validation of the Passion Scale in Exercise. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(2), 119–134. doi:10.1080/1091367x.2012.65756
- Parastatidou, I., Doganis, G., Theodorakis, Y., y Vlachopoulos, S. (2014). The mediating role of passion in the relationship of exercise motivational regulations with exercise dependence symptoms. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(4), 406–419.
- Pardo, A. y Mayo, C. (1999). El estudio de la orientación de metas, el clima motivacional y la cohesión grupal en balonmano. En I. Balaguer, y I. Castillo (Eds.), *Rendimiento y bienestar en los deportistas de élite* (pp. 101-123). Valencia: CSV.

- Partington, M. y Cushion, C. (2013). An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. *Scandinavian journal of medicine y science in sports*, 23(3), 374-382.
- Partington, M., Cushion, C. J., Cope, E., y Harvey, S. (2015). The impact of video feedback on professional youth football coaches' reflection and practice behaviour: a longitudinal investigation of behaviour change. *Reflective practice*, 16(5), 700-716.
- 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.
- Passos, P., Araújo, D., Davids, K., y Shuttleworth, R. (2008). Manipulating constraints to train decision making in Rugby Union. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 3(1), 125-140.
- Paulo, A. y Mesquita, I. (2007). Toma de decisão em voleibol do atacante de z4 em função dos anos de experiência nessa função. Estudo realizado com atletas seniores do sexo feminino portuguesas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(Supl. 1), 23.
- Pedrosa, I., García-Cueto, E., Torrado, J., y Arce, C. (2017). Adaptación española de la Escala de pasión al ámbito deportivo. *Revista Iberoamericana de Evaluación y Diagnóstico Psicológico*, 43(1), 165-176.
- Pelletier, L. G., Rocchi, M. A., Vallerand, R. J., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2013). Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II). *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 329-341. doi: 10.1016/j.psychsport.2012.12.002
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., y Brière, N. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279-306.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J. y Briere, N.M. (1998). Perceived autonomy support, levels of self-determination, and persistence for physical activity: A longitudinal investigation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 38-57.
- Peñalosa, R. (2007). *Estudio y análisis del comportamiento visual de deportistas de taekwondo con diferente nivel de pericia*. Tesis Doctoral inédita. Universidad CastillaLa Mancha, Toledo.
- Pepping, G. J., Heijmerikx, J. y De Poel, H. J. (2011). Affordances shape pass kick behavior in association football: Effects of distance and social context. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 709-727.
- 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, D. G. y Guzmán, J. F. (2019). Predictores cognitivos de la intención de práctica y la percepción de las relaciones en el deporte: análisis de la pasión como mediadora. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 193-202.
- Pérez, F. F. (2007). El video digital en la clase de educación física. *Escuela Abierta*, 10, 195-212.

- Pérez, L. M., Navia, J., Espín, J. M., Coll, M. V., y Nieto, M. P. (2015). Autopercepción de inteligencia contextual para jugar y de competencia decisional en el fútbol. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(42), 329-338.
- Perron, J., y Downey, P. (1997). Management techniques used by high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 72-84.
- Petherick, C. M. y Weigand, D. A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33(2), 218-237.
- Piéron, M. y Gonçalves, C. (1987). Participation engement and teacher's feedback in physical education teaching and coaching. En G. T. Barrette, R. S. Feingold, C. R. Rees y M. Piéron (Eds.), *Myths, models, and methods in sport pedagogy* (pp. 249-254). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Platón (429-347 a.c.). *Diálogos*. Edición de 1984. Madrid: Edaf.
- Plitz, W. (2015). Applying the expertise from play practice and complexity perspectives to transform coaching and teaching practice. *Ágora para la EF y el Deporte*, 17(1), 26-44.
- Potrac, P., Jones, R., y Cushion, C. (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.
- Poulton, E. C. (1957). On prediction in skilled movement. *Psychological Bulletin*, 54(6), 467-478.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Vol. II. Paralenguaje, kinésica e interacción. Madrid: Istmo.
- Prapavessis, H., Carron, A. V., y Spink, K. S. (1996). Team building in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 269-285.
- Prapavessis, H., y Carron, A. V. (1996). The effect of group cohesion on competitive state anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 64-74. Vicente, E. (1999). *Intervención i Avaluació en Cohesió D'Equip: Una Aplicació al Futbol*. Doctoral, Universitat de Barcelona, Lleida.
- Prats, X. (2013). La comunicación en la gestión deportiva. ESERP Life. Disponible en: <http://eserplife.com/la-comunicacion-en-la-gestion-deportiva/>
- Práxedes, A., Sevil, J., Moreno, A. Del Villar, F., García-González, L. (2016). Niveles de actividad física y motivación en estudiantes universitarios. Diferencias en función del perfil académico vinculado a la práctica físicodeportiva. *Journal of Sport and Health Research*, 8(3), 191-204.
- Praxedes-Pizarro, A., Moreno-Dominguez, A., Sevil-Serrano, J., Garcia-Gonzalez, L., y Del Villar, F. (2017). The effects of a comprehensive teaching program on dribbling and passing decision-making and execution skills of young footballers. *Kinesiology* 49(1), 74-83.
- Raab, M. (2002). T-ECHO: model of decision making to explain behaviour in experiments and simulations under time pressure. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(2), 151-171.

- Raab, M. (2007). Think SMART, not hard-a review of teaching decision making in sport from ecological rationality perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(1), 1-22.
- Raab, M., and Johnson, J. G. (2007). Expertise-based differences in search and option-generation strategies. *J. Exp. Psychol. Appl.* 13(3), 158–170.
- Raab, M., Masters, R.S.W., y Maxwell, J.P. (2005). *Improving the “how” and “what” decisions of elite table tennis players*. *Human Movement Science*, 24(3), 326-344.
- Raab, M., y Laborde, S. (2011). When to blink and when to think: Preference for intuitive decisions results in faster and better tactical choices. *Research Quarterly for Exercise and Science*, 82(1), 89-98.
- Raiola, G., Parisi, F., Giugno, Y., y Di Tore, P.A. (2013). Video analysis applied to volleyball didactics to improve sport skills. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2), 307-313.
- Ramos, R., Ponce de León, A. y Sanz, E. (2010). El ocio físico-deportivo en adolescentes. Análisis y propuestas de intervención. Logroño: Universidad de la Rioja. Servicio de Publicaciones.
- Ramzaninezhad, R. y Keshtan, M. H. (2009). The relationship between coach’s leadership styles and team cohesion in Iran football clubs professional league. *Brazilian Journal of Biomotricity*, 3(2), 111-120.
- Ramzaninezhad, R., Keshtan, M.H., Shahamat, M.D. y Kordshooli, S.S. (2009). The relationship between Collective efficacy, group Cohesion and team Performance in professional volleyball teams. *Brazilian Journal of Biomotricity*, 3(1), 31-39.
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Senécal, C., y Provencher, P. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(9), 1800-1823.
- Reina Gómez, A., y Hernández Mendo, A. (2012). Football performance indicators review. *Revista Iberoamericano de Ciencias de lo Actividad Física y el Deporte*, 1(1), 1-14.
- Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 269-286.
- Reo, J. A. y Mercer, V. S. (2004). Effects of live, videotaped, or written instruction on learning an upper-extremity exercise program. *Physical Therapy*, 84(7), 622-633.
- Rewey, K. L., Dansereau, D. F., Dees, S. M., Skaggs, L. P., y Pitre, U. (1992). Scripted cooperation and knowledge map supplements: Effects on the recall of biological and statistical information. *The Journal of Experimental Education*, 60(2), 93-107.
- Reyes, M., Raimundi, M. J., y Gómez, L. (2012). Programa de entrenamiento en habilidades psicológicas en jugadoras de voleibol de alto rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 9-16. doi: 10.4321/s1578-84232012000100001
- Reynolds, C. E. (2013). *The use of video modeling plus video feedback to improve boxing skills* (Master’s thesis). University of South Florida, Tampa, FL. Retrieved from <http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6128&context=etd>
- Ribot, T. (1907). *Essai sur les passions*. Paris: Alcan.

- Riemer, H. A. (2007). Multidimensional model of coach leadership. En S. Jowett y D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 57-73). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Riewald, S. y Peterson, K. (2003a). The path to excellence: a comprehensive view of development of U.S. *Olympians who competed from 1984-1998*. Retrieved 15/10/2005, from: www.usolympicteam.com/excellence/
- Riewald, S. y Peterson, K. (2003b). Understanding the path to the podium: reflections from olympians on the process of success. *Olympic coach*, 14(2), 4-8.
- Rikli, R. y Smith, G. (1980). Videotape feedback effects on tennis serving form. *Perceptual and Motor Skills*, 50(3), 895-901.
- Rip, B., Fortin, S., y Vallerand, R. J. (2006). The relationship between passion and injury in dance students. *Journal of Dance Medicine & Science*, 10(1-2), 14-20.
- Riveros, A., Cortázar, J., Alcázar, F. y Sánchez, J. (2005). Efectos de una intervención cognitivo-conductual en la calidad de vida, ansiedad, depresión y condición médica de pacientes diabéticos e hipertensos esenciales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 445-462.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. En Roberts, G.C. (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., y Treasure, D. (2012). *Advances in motivation in sport and exercise* (3rd ed.). Leeds: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The influence of Achievement Goals on Motivational Processes. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Norwegian University of Sport Science. Human Kinetics.
- Rodríguez, 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. *Pedagogía do Desporto*, 1, 25-33.
- Rodríguez, G., Gómez, J., Sala, A., Mesana, M., López, J., y Alvira, J. (2006). Aprendizaje del saque en voleibol con la utilización del vídeo feed-back. *Revista Digital*, 11(97). <https://www.efdeportes.com/efd97/feedback.htm>
- Rodríguez, M. M. (2010). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención psicológica en equipos juveniles de futbol*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodríguez, M., Cruz J. y Torregrosa, M. (2017). Programa de intervención con entrenadores y padres de familia: Efectos en las conductas del entrenador y el clima motivacional del equipo. *Revista de psicología del deporte*, 26(2), 181-187.
- Rogerson, L., y Hrycaiko, D. (2002). Enhancing competitive performance of ice hockey goaltenders using centering and self-talk. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(1), 14-26. doi: 10.1080/10413200209339008
- Romero, G. (2011). *Perceived decision-making competence, contextual intelligence and participative preferences in American and Spanish Teenage basketball players: a cross-cultural study*. Tesis Doctoral. Universidad de Castilla – La Mancha. Toledo.

- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, Rinehart and Winston.
- Rosthein, A. y Arnold, R. K. (1976). Bridging the gap: application of research on videotape feedback and bowling. *Motor skills: Theory into practice*, 1, 36-62.
- Ruiz, C., Fradua, L., y Raya. A. (2008). Efecto de un entrenamiento específico sobre la estrategia perceptiva del defensa central en fútbol. Un estudio piloto. *Revista Kronos*, 7(13), 45-51.
- Ruiz, F. y Pieron, M. (2009). Actividad físico-deportiva y salud. Análisis de los determinantes de práctica en alumnos de Enseñanza Secundaria. Madrid, España: Consejo Superior de Deportes.
- Ruiz, L. M. (1994). Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades. Madrid: Visor.
- Ruiz, L. M. y Graupera, J. L. (2005). Dimensión subjetiva de la toma de decisiones en el deporte: desarrollo y validación del cuestionario CETD de estilo de decisión en el deporte. *European Journal of Human Movement*, 14, 95-107.
- Ruiz, L. M., García, V., Palomo, M., Navia, J.A. y Miñano, J. (2014). Inteligencia contextual y pericia en el fútbol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(54), 307-317.
- Ruiz, L.M. y Arruza, J.A. (2005). *El proceso de toma de decisiones en el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, L.M., García, V. y Graupera, J.L. (2008). *Inteligencia Contextual en el Deporte: Desarrollo de un instrumento de evaluación*. (Documento no publicado). Universidad de Castilla La Mancha. Toledo.
- Ruiz, L.M., Sánchez, M., Durán, J., y Jiménez, C. (2006). Los expertos en el deporte: su estudio y análisis desde una perspectiva psicológica. *Anales de Psicología*, 22(1), 132-142.
- Ruiz, L.M., Graupera, J.L. y Navarro, F. (1998). Construcción, análisis psicométrico y tipificación de un cuestionario de estilos de toma de decisión en el deporte. CARID: Consejo Superior de Deportes (Informe de investigación no publicado).
- Rushall, B.S. (1973). The status of personality research and application in sports and physical education. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 13(4), 281-290.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: Guilford.
- Ryan, R. M., Frederick-Recascino, C. M., Lepas, D., Rubio, N., y Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28(4), 335-354.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., y Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of selfregulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9(4), 701-728.

- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6(2), 107-124.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary, y J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 253-272). New York: Guilford.
- Ryska, T. A., Hohensee, D., Cooley, D., y Jones, C. (2002). Participation motives in predicting sport dropout among Australian youth gymnasts. *North American Journal of Psychology* 4(2), 199-210.
- Sá, R. N., y Vargas, R. (2011). Feedback extrínseco na performance técnica do futsal. *Revista da Graduação*, 4(1), 1-10.
- Sáenz-López, P., Ibáñez, S. J., Giménez, F. J., Sierra, A. y Sánchez, M. (2005). Multifactor characteristic in the process of development of the male expert basketball player in Spain. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 151-171.
- Sáenz-López, P., Jiménez, A. G., Jiménez, F. J. y Ibáñez, S. J. (2007). La autopercepción de las jugadoras de baloncesto expertas respecto a sus procesos de formación. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(3), 35-41.
- Salazar, W. (2006, Octubre). *Avances en el estudio de la cohesión de equipo y su relación con el rendimiento*. Ponencia presentada en el II congreso internacional y III congreso colombiano de psicología del deporte y el ejercicio físico, Bogotá, Colombia.
- Sallis, J.F. (2000). Age- related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(9), 1598-1600.
- Salmela, J. H., Draper, S. P., y Laplante, D. (1993). Development of expert coaches of team sports. En Serpa, S., Alves, J., Ferreira, V., y Brito, A. P. (Eds.), *Proceedings 8th World Congreso of Sport Psychology*. Sport Psychology: an integrated approach. ISSP.SPPD. (pp. 296-300). Lisboa: FMH-UTL.
- Sánchez Miguel, P. A. (2010). *El abandono deportivo en jóvenes escolares extremeños*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Sánchez, J., Yagüe, J. M., y Molinero, O. (2012). Estudio del nivel de diversión generado por la aplicación de un programa de entrenamiento técnico y otro táctico en futbolistas jóvenes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 95-102.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado, D., y García-Calvo, T. (2012). Antecedentes motivacionales de los comportamientos prosociales y antisociales en el contexto deportivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(46), 253-27.
- Santos, J. A. (1996). Voleibol. Documento no publicado. Apuntes de la asignatura aplicación deportiva específica II, Voleibol. 5º Curso, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Granada.

- Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- Sanz, D. (2003). *Análisis y optimización de la conducta del entrenador de tenis en silla de ruedas de alta competición durante el proceso de entrenamiento*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- 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.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Simons, J. P., Schmidt, G. W., y Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of sport and exercise psychology*, 15(1), 1-15.
- Scanlan, T.K., Russell, D.G, Beals, K.P., y Scanlan, L.A. (2003). Project on elite athlete commitment (PEAK): II. A direct test and expansion of the sport commitment model with elite amateur sportsmen. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(3), 377-401.
- Scanlan, T.K., y Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: I. Predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology*, 8(1), 25-35.
- Schachter, S., Ellertson, N., McBride, D. y Gregory, D. (1951). An experimental study of cohesiveness and productivity. *Human Relations*, 4(3), 229-238.
- Schellenberg, B. J., Gaudreau, P., y Crocker, P.R. (2013). Passion and coping: Relationships with changes in burnout and goal attainment in collegiate volleyball players. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(3), 270-280.
- Schipfer, M., y Stoll, O. (2015, July). Exercise-addiction/exercise-commitment-model (EACOM). Paper presented at the 14th European Congress of Sport Psychology, Bern, Switzerland.
- Schön, D. (1987). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (M. d. Ciencia, Ed.) Barcelona, España: Paidós.
- Schriesheim, J.F. (1980). The social context of leader subordinate relations: an investigation of the effects of group cohesiveness. *Journal of Applied Psychology*, 65(2), 183-194.
- Seefeldt, V., Clark, M.A. and Brown, (2001). *Program for athletic coaches' education*. Traverse City, MI: Cooper Publishing Group.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Senécal, C., Julien, E., y Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145.
- Senécal, C., Vallerand, R. J., y Guay, F. (2001). Antecedents and Outcomes of Work-Family Conflicts: Toward a Motivational Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 176-186.
- Senécal, J., Loughueh, T. M. y Bloom, G. A. (2008). A Season-Long Team-Building Intervention: Examining the Effect of Team Goals Setting on Cohesion. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 186-199.

- Serpa, S. (1993). Evaluación de los procesos de interacción entrenador-atleta y liderazgo en el deporte. *Ludens Ciencias del Deporte*, 13(1), 9-16.
- Serrano, G., y Carreño, M. (1993). La teoría de Sternberg sobre el amor: Análisis empírico. *Psicothema*, 5, 151-167.
- Shearsmith, A. (2011). An exploration of holistic life coaching for breast cancer survivors. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. Special Issue 5, 120-138.
- Sheldon, K. M. y Kasser, T. (2001). Goals, congruence and positive well-being: New empirical support for humanistic theories. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 30-50.
Doi: 10.1177/0022167801411004
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. y Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 475-486.
- Sicilia, Á., Alcaraz-Ibanez, M., Lirola, M. J., Burgueno, R., y Maher, A. (2018). Exercise motivational regulations and exercise addiction: The mediating role of passion. *Journal of behavioral addictions*, 7(2), 482-492.
- Simonet, P. (1986). Utilisation du video. L'entraîneur, *Janvier-Mars*, 15.
- Singer R.N. y Janelle, C. M. (1999). Determining sport expertise: from genes to supremes. *International Journal of Sport Psychology*, 30(2), 117-150.
- Singer, R. N. (1980). Motor learning and human performance. New York: McMillan.
- Sireci, S., y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, 26(1), 100-107.
- Smaby, M.H., Harrison, T.C. y Nelson, M., (1995). Elementary school counselors as total quality management consultants. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29(4), 310-319.
- Smith S.L y Ward P. (2006). Behavioral interventions to improve performance in collegiate football. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(3), 385-391.
- 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. E. and Smoll, F. L. (1996). The coach as a focus of research and intervention in youth sports. In F. L. Smoll y R. E. Smith (Eds.). *Children and youth in sport: A Biopsychosocial Perspective* (pp. 125-141). Dubuque, IA: Brown and Benchmark.
- Smith, R. E. y Smoll, F. L. (2002). *Way to go coach! A scientifically proven approach to coaching effectiveness* (2nd ed.). Portola Valley, CA: Warde.
- Smith, R. E. y Smoll, F. L. (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. E., Smoll, F. L. y Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(1), 39-59.

- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training. A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1(1), 59-75.
- Smith, R.E., Smoll, F.L. y Hunt, E. B. (1977a). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Hunt, E. B. (1977b). Training manual for the coaching behaviorassessment system (CBAS). *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 7 (2). (Manuscript No. 1406).
- Smith, R. E., y Smoll, F. L. (1997). Coaching the coaches: Youth sports as a scientific and applied behavioral setting. *Current Directions in Psychological Science*, 6(1), 16-21.
- Smith, R. y Smoll, F. (1989). Leadership behaviours in sport: A theoretical model and research paradigms. *Journal of Applied Social Psychology*, 19(18), 1522-1551.
- 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.E., Smoll, F.L., y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training. A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1(1), 59-75.
- Smith, S. L., y Ward, P. (2006). Behavioral interventions to improve performance in collegiate football. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(3), 385- 391. <http://doi.org/10.1901/jaba.2006.5-06>
- Smoll, F. L. y Smith, R. E. (1989). Leadership behaviors in sport: A theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*, 19(18), 1522-1551.
- Smoll, F. L. y Smith, R. E. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente*. Barcelona. INDE.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., y Cumming, S. P. (2007). Effects of a psychoeducational intervention for coaches on changes in child athletes' achievement goal orientations. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1, 23-46.
- Smoll, F. L., Smith, R.E., Barnett, N.P. y Everett, J. J. (1993). Enhancement of children's selfesteem through social support training for youth coaches. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 602-610.
- Smoll, F. y Smith, R. (2006). Enhancing coach-athlete relationships: Cognitivebehavioral principles and procedures. En J. Dosil (Ed.), *The Sport Psychologist's Handbook* (pp. 19-37). Londres: John Wiley y Sons.
- Soriano, G., Ramis, Y., Cruz, J., y Sousa, C. (2014). Un programa de intervención individualizado con entrenadores de fútbol. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 14(3), 99-106.
- Sousa, C., Cruz, J. Torregrosa, M., Vilches, D. y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 263-278.
- Sousa, C., Smith, R. E. y Cruz, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2(3), 258-277.
- Sproule, J., Wang, C. K. J., Morgan, K., McNeills, M., y McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1037-1049.

- Starkes, J. L., y Lindley, S. (1991). *Assesment and training of decision speed in basketball* (Technical report). Ottawa, Ontario, Canadá.
- Starkes, J. L., y Lindley, S. (1994). Can we hasten expertise by video simulations? *Quest*, 46, 211-222.
- Stenseng, F. (2008). The two faces of leisure activity engagement: Harmonious and obsessive passion in relation to intrapersonal conflict and life domain outcomes. *Leisure Sciences*, 30(5), 465-481.
- Stenseng, F., Rise, J., y Kraft, P. (2011). The dark side of leisure: Obsessive passion and its covariates and outcomes. *Leisure Studies*, 30(1), 49-62.
- Stenseng, F., y Dalskau, L. H. (2010). Passion, self-esteem, and the role of comparative performance evaluation. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 32(6), 881-894.
- Stenseng, F., y Phelps, J. (2013). Leisure and lie satisfaction: the role of passion and lie domain outcomes. *World Leisure Joullal*, 55(4), 320-332.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia Exitosa. Como una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119-135.
- Sternberg, R. J. (1988). Triangulating love. In R. J. Sternberg y M. L. Barnes (Eds.). *The psychology of love* (pp. 119-138). New Haven, CT: Yale University Press.
- Sternberg, R. J. (2000). Intelligence and wisdom. En R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 631-649). New York: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511807947.029>
- Sternberg, R. J., Forsythe, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W.M., Snook, S.A., y Grigorenko, E.L. (2000). *Practical Intelligence in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevens, D. (2002). Building the effective team. En J. M. Silva y D. E. Stevens (Eds.), *Psychological Foudations of Sports* (pp. 306-327). Boston: Allyn y Bacon.
- Stevens, D. E., y Bloom, G. A. (2003). The effect of team building on cohesion. *Avante Online*, 9(1), 43-54.
- Stodter, A., y Cushion, C. J. (2014). Coaches' learning and education: A case study of cultures in conflict. *Sports Coaching Review*, 3(1), 63-79
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Stokes, J. V., Luiselli, J. K., Reed, D. D., y Fleming, R. K. (2010). Behavioral coaching to improve offensive line pass-blocking skills of high school football athletes. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(3), 463-472. <http://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-463>
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., y Liporace, M. F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115.
- Stubbs, M. y Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Vilassar de Mar: Oikos-tau.

- Suarez, M. C., Claver, F., Fernández-Echeverría, C., y Moreno, M. P. (2018). Relationship between decision-making and performance in game actions in volleyball. *European Journal of Human Movement, 39*, 82-95.
- Swain, A. y Jones, G. (1995). Effects of goal setting interventions on selected basketball skills: A single subject design. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 66*(1), 51-63.
- Swann, C., Crust, L., y Vella, S. (2017). New directions in the psychology of optimal performance in sport: flow and clutch states. *Current Opinion in Psychology, 16*, 48-53.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, United States: Allyn and Bacon.
- 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.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., Standage, M., y Spray, C. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32*(1), 99-120.
- Tenenbaum, G. (2009). The study of perception: From the perceptions of traits and states to the perception of effort, and the perceptual-cognitive-emotion-motor linkage. *Proceedings of the 12th ISSP World Congress of Sport Psychology* (p.12). Marrakech, Morocco.
- Tennenbaum, G., y Bar-Eli, M. (2007). Personality and intellectual capabilities in sport psychology. En D. Smith, y M. Bar Eli (Eds.), *Essential readings in sport and exercise psychology* (pp. 102-120). Champaign: Human Kinetics.
- Terenzini, P. T. (1993). On the nature of Institutional Research and the knowledge and skills it requires. *Research in Higher Education, 34*(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00991859>
- Tharp, R. y Gallimore, R. (1976). Basketball's John Wooden: Wath a coach can teach a teacher. *Psychology Today, 9*(8), 74-78
- Theeboom, M., De Knop, P. y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor development in children's sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*(3), 294-311.
- Thelwell, R. C., y Maynard, I. W. (2003). The effects of a mental skills package on "repeatable good performance" in cricketers. *Psychology of Sport and Exercise, 4*(1), 377-396. doi: 10.1016/s1469-0292(02)00036-5
- Theodorakis, Y. (1996). The influence of goals, commitment, self-efficacy and selfsatisfaction on motor performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 8*(2), 171-182.
- Thomas, J. R., y Nelson, J. K. (2001). *Research Methods in Physical Activity*. Illinois: Human Kinetics.
- Thomas, K. T. (1994). The development of sport expertise: From Leeds to MVP legend. *Quest, 46*(2), 211-222.

- Thomas, K. T., Gallagher, J. D., y Thomas, J. R. (2001). Motor development and skill acquisition during childhood and adolescence. En Singer, R. N., Hausenblas, H. A., y Janelle, C. M. (eds.), *Handbook of Sport Psychology (Second Edition)*. Londres: John Wiley & Sons.
- Thomas, K. T., y Thomas, J. R. (1994). Developing expertise in sport: The relation of knowledge and performance. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 295-315.
- Tijomirov, O.K. (1987): *Investigación sobre la formación de Metas. Psicología en el Socialismo*. (pp. 136-145). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- 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. T., 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, J. (2000). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el deporte en edad escolar. *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp.111-159). Dos Hermanas, Sevilla: Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes
- 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.
<http://doi.org/10.1080/00336297.2001.10491730>
- Turman, P. D. (2003). Coaches and cohesion: The impact of coaching techniques on team cohesion in the small group sport setting. *Journal of SportBehavior*, 26(1), 86-103.
- Turner, A. y Martinek, T. J. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (technique approach and game-centered (tactical focus) approach). *International Journal of Physical Education*, 29(4), 15-31.
- Turnidge, J y Côté, J. (2018) Applying transformational leadership theory to coaching research in youth sport: A systematic literature review. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3), 327-342
- Tutko, T. A. y Richards, J. W. (1984). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Augusto E. Pila Teleña.
- Tziner, A., Nicola, N., y Rizac, A. (2003). Relation between social cohesion and team performance in soccer teams. *Perceptual and Motor Skills*, 96(1), 145-148.
- Ucha, F. G., y León, R. P. (2010). Establecimiento de metas: un procedimiento para incrementar los rendimientos deportivos. *Educación Física y Deporte*, 10(1-2), 23-36.
- Ulrich-French, S., y Smith, A. L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 87-95.
- Urra, B. (2014). Evaluación de la efectividad del entrenamiento de estrategias de afrontamiento en el nivel de ansiedad precompetitiva en tenisesistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 67-74.

- Vaeyens, R., Lenoir, M., Williamns, M., Mazyn, L., y Philippaerts, R. M. (2007). The Effects of Task Constraints on Visual Search Behavior and Decision-Making Skill in Youth Soccer Players. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(2), 147-169.
- Vales Vázquez, Ángel (2012). *Fútbol: "Del Análisis del juego a la edición de informes técnicos"*. A Coruña: MCSports.
- Vales, A., Blanco, H, Areces, A. y Arce, C. (2015). Perfiles de rendimiento de selecciones ganadoras y perdedoras en el Mundial de Fútbol Sudáfrica 2010. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 111-118.
- Vallerand RI, Thill EE. 1993. *Introduction a la psychologie de la motivation*. Montréal: Etudes vivantes.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. En M. S. Hagger, y L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255-279). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology*, 49(1), 1-13.
- Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 42, pp. 97-193). New York: Academic.
- Vallerand, R. J. (2012). From Motivation to Passion: In Search of the Motivational Processes Involved in a Meaningful Life. *Canadian Psychology*, 53(1), 42-52.
- Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion*. New York: Oxford University Press.
- Vallerand, R. J. y Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M., et al. (2003). Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.
- Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M.-A., y Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 373-392. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.05.003>
- Vallerand, R. J., Ntoumanis, N., Philippe, F. L., Lavigne, G. L., Carbonneau, N., Bonneville, A., et al. (2008). On passion and sports fans: A look at football. *Journal of Sports Sciences*, 26(12), 1279-1293.
- Vallerand, R. J., Paquet, Y., Philippe, F. L., y Charest, J. (2010). On the role of passion in burnout: A process model. *Journal of Personality*, 78(1), 289-312. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00616.x>
- Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Grouzet, F. M. E., Dumais, A., Grenier, S., y Blanchard, C. M. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(4), 454-478.

- Vallerand, R. J., y Fortier, M. S. (1998). Measurement of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology. Press.
- Vallerand, R. J., y Verner-Filion, J. (2013). Making people's lifemost worth living: On the importance of passion for positivepsychology. *Terapia Psicológica*, 31(1), 35–48.
- Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M. y Gagné, M. (2003). Les passions de l'Âme: On Obsessive and Harmonious Passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.
- Vallerand, R.J. y Bissonette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R.J., Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1987). Intrinsic motivation in sport. In K.B. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport sciences reviews* (Vol. 15, pp. 389-425). New York: MacMilla.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., y Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003- 1019.
- Vallerand, R.J., y Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142-169.
<http://dx.doi.org/10.1080/10413209908402956>
- Valverde, M. (2001). *Comportament humà en l'organització*. Ed: Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.
- Van Bergen, A., y Koekebakker, J. (1959). "Group cohesiveness" in laboratory experiments. *Acta Psychologica*, 16, 81-98.
- Van der Mars, H. (1989). Observation reliability: Issues and procedures. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek, y V. H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction*, (pp. 53-80). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Van Wieringen, J.P, Booij, J., Shalgunov, V., Elsinga. P y Michel MC (2013). Agonist high- and low-affinity states of dopamine D2 receptors: methods of detection and clinical implications. *Naunyn Schmiedebergs Arch Pharmacol* 386(2), 135-154.
- Van Wieringen, P. C. (1989). The effect of video-feedback on the learning of the tennis service by intermediate players. *Journal of sport Sciences*, 7(2) 153-162.
- Van Wieringen, P. C. W., Emmen, H. H., Bootsma, R. J., Hoogesteger, M. y Whiting, H. T. A. (1989). The effect of video-feedback on the learning of the tennis service by intermediate players. *Journal of Sports Sciences*, 7(2), 153-162.
- Vansteenkiste, M, Lens. W. y Deci, L. E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. doi: 10.1207/s15326985ep4101_4
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). The development of the five theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan

- y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 16: The decade ahead (pp.105-166). UK: Emerald Publishing.
- Vayer, P. y Roncin, Ch. (1989). *El niño y el grupo*. Barcelona: Paidós. Comunicación
- Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J.L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport & Exercise*, 7(2), 215 -233.
- Vealey, R. S. (2007). Mental Skills Training in Sport. En Tenenbaum, G. y Eklund, R. C. (Eds.), *Handbook of Sport Psychology*, 3rd edition (pp. 287-309). New York: Wiley.
- Vélez, M., y Godoy-Izquierdo, D. (2008). *Percepción de los entrenadores del cambio en el nivel de conocimientos y dominio de habilidades psicológicas derivado de un entrenamiento psicológico en jóvenes futbolistas*. Comunicación presentada en XI Congreso Nacional, XI Andaluz y III Iberoamericano de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Sevilla.
- Viciano, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Departamento de Educación Física y Deportiva.
- 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.
- Viciano, J., Fernández, A. B., Zabala, M., Requena B. y Lozano, L. (2003). Computerized application for analyse the time and instructional parameters in sport coaching and physical education teachers. *International Journal of Computer Science in Sport*, 2(1), 189-191.
- Viciano, J., Mayorga, D., Ruiz, J., y Blanco, H. (2016). La comunicación educativa de entrenadores de fútbol en competición. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 17-21.
- Viciano, J., y Sánchez, M. A. (2002). Análisis del discurso de un entrenador de fútbol: comparación entre dos situaciones diferentes de competición. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 8, 161-173.
- Viciano, J., y Zabala, M. (2004). El papel educativo y la responsabilidad de los entrenadores deportivos. Una investigación sobre las instrucciones a escolares en fútbol de competición. *Revista de Educación*, 335, 163-187.
- Vickers, J. N. (2007). *Perception, cognition and decision training: the quiet eye in action*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vickers, J. N., Livingston, L. F., Umeris-Bohnert, S., y Holden, D. (1999). Decision training: The effects of complex instruction, variable practice and reduced delayed feedback the acquisition and transfer of a motor skill. *Journal of Sport Science*, 17(5), 357-367.
- Vickers, J. N., Reeves, M. A., Chambers, K. L. y Martell, S. (2004) Decision training. Cognitive strategies for enhancing motor performance. En A.M. Willimas y N.J. Hodges, *Skill acquisition in sport: research, theory and practice* (pp. 103-120). Londres: Routledge, Taylor & Francis.

- Vickers, J.N, Livingston, L. Umeris, S. y Holden, D. (1999) Decision training: The effects of complex instruction, variable practice and reduced delayed feedback on the acquisition and transfer of a complex motor skill. *Journal of Sports Sciences*, 17(5), 357–367.
- Vickers, J.N. (2003). *Decision training: An innovative approach to coaching. Canadian Journal for women Coaches*, 3(3), 1-9.
- Vickers, J.N. (2007). Perception, Cognition, and Decision Training. *The Quiet Eye in Action*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Villar A. y Arroyo M. (2003). El entrenador deportivo. Manual práctico para su desarrollo y formación. Barcelona.
- Virués-Ortega, J., y Moreno, R. (2008). Guidelines for clinical case reports in behavioral clinical Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 765-777.
- Voight, M., y Callaghan, J. (2001). A Team Building Intervention Program: Application and Evaluation with two University Soccer Teams. *Journal of Sport Behavior*, 24(4), 420-431.
- Wall, M. y Coté, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(1), 77-87.
- Wang, Q. (2012). Coaching for Learning: Exploring Coaching Psychology in Enquiry-based Learning and Development of Learning Power in Secondary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(24), 177-186.
- Ward, P. y Carnes, M. (2002). Effects of posting self-set goals on collegiate football players' skill execution during practice and games. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(1), 1-12.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. y Jackson, D. D. (1997). Teoría de la comunicación humana Interacciones, patologías y paradojas. Barcelona: Herder. 11ª edición (1ª edición 1981).
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. y Fisch, R. (1982). *Cambio*. Barcelona: Herder.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Buenos Aires. Madrid: Panamericana.
- Weiner, N. (1950). *The human use of human being, in cybernetics and society*. Boston: Houghton Mifflin, p. 71.
- Weiss, M. R., y Williams, L. (2004). The why of youth sport involvement: A developmental perspective on motivational processes. In M.R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 223-268). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Wendt, J., y Bain, L. (1989). Concerns of preservice and inservice physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(2), 177-180.

- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Editorial Paidós.
- Widmeyer, W. N., Carron, A. V., y Brawley, L. R. (1993). Group cohesion in sport and exercise. In R. N. Singer, M. Murphey y L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 672-692) New York: Macmillan.
- Widmeyer, W. N., y Ducharme, K. (1997). Team building through team goal setting. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(1), 97-113.
- Widmeyer, W.N. y Williams, J.M. (1991). Predicting cohesion in a coaching sport. *Small Group Research*, 22(4), 548-570.
- Widmeyer, W.N., Brawley, L.R., y Carron A.V. (1985). *Measurement of cohesion in sport teams: The group environment questionnaire*. London, Canadá: Spodym Publishers.
- Williams, A. M. (2002). Perceptual and cognitive expertise in sport. *The Psychologist*, 15(8), 416- 417.
- Williams, A. M. y Ward, P. (2003). Perceptual expertise: development in sport. En J. Starkes y K. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: advances in research on sport expertise* (pp. 219-249). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Williams, A. M., Davids, K. y Williams, J. G. (1999). *Visual perception and action in sport*. London: E & FN Spon.
- Williams, A. M., Davids, K., Burwitz, L. y Williams J. G. (1994). Visual search strategies in experienced and inexperienced soccer players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(2), 127-135.
- Williams, A. M., Ward, P. y Chapman, C. (2003). Training perceptual skill in field hockey: Is there transfer from the laboratory to the field?. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(1), 98- 103.
- 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.
- Williams, J. M. y Hacker, C. M. (1982). Causal relationships among cohesion, satisfaction, and performance in women's intercollegiate field hockey teams. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(4), 324-337.
- Wilson, P. M., y Rogers, W. M. (2004). The relationship between perceived autonomy support, exercise regulations and behavioral intentions in women. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 229-242.
- Winsor, J. L., Curtis, D. B. y Stephens, R. D. (1997). National preferences in business and communication education: A survey update. *Journal of the Association of Communication Administration*, 3, 170-179.
- Wright, J. y Forrest, G., (2007). "A social semiotic analysis of knowledge construction and games centred approaches to teaching". *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 273-287.
- Yela, C. (2001). El amor desde la Psicología Social: Ni tan libres, ni tan racionales. *Psicothema*, 13(2), 335-336.
- Yukelson, D. P. (1997). Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(1), 73-96.

- Zandvoort, M., Irwin, J. y Morrow, M. (2009). The impact of Co-active Life Coaching on female university students with obesity. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(1), 104-111.
- 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., Kourtesis, T., Giazitzi, K., y Michalopoulou, M. (2008). Management and content analysis of timeouts during volleyball games. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 8(1), 44-55.

