

## EVALUACIÓN E INFLUENCIA DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN ORIENTADO A LA MEJORA DEL CLIMA MOTIVACIONAL TRANSMITIDO POR ENTRENADORES DE BALONCESTO

Conde, C. <sup>1</sup>; Almagro, B. J. <sup>1</sup>; Sáenz-López, P. <sup>1</sup>; Domínguez, A. <sup>1</sup>;  
Moreno-Murcia, J. A. <sup>2</sup>

1. Universidad de Huelva
2. Universidad Miguel Hernández de Elche

---

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue analizar y comparar la influencia de un programa de formación indagativo sobre el clima motivacional transmitido por entrenadores de baloncesto. La muestra estuvo compuesta por cinco entrenadores de baloncesto con edades comprendidas entre 26 y 32 años, dos de los cuales se sometieron a un programa de formación indagativo. El comportamiento del entrenador fue analizado a través de una adaptación del Coaching Behavior Assessment System (Smith, Smoll, y Hunt, 1977). Se llevaron a cabo seis observaciones a lo largo de tres meses y se aplicó a dos entrenadores un programa de formación que abordaba las premisas establecidas por Ames (1992) bajo las siglas TARGET. Los resultados de las observaciones mostraron cómo éstos progresaron en un aumento de transmisión de clima tarea, mientras que dos de los entrenadores del grupo control no mejoraron. Para concluir, destacar la necesidad de fomentar un clima motivacional de implicación a la tarea, además de la importancia de los programas de formación, puesto que las recomendaciones que se dan en ellos pueden ayudar a que los entrenadores hagan del entrenamiento una experiencia agradable y positiva.

**Palabras clave:** Intervención; motivación; programa formación; entrenadores

### ABSTRACT

The aim of this work was to analyze and compare the influence of the investigatory training program about a transmitted motivational climate for basketball coaches. The sample comprised of five basketball coaches (aged between 26 and 32), two of them participated in a investigatory training program. The behavior of the coaches was analyzed with an adaptation of the Coaching Behavior Assessment System (Smith, Smoll, and Hunt, 1977). It was realized by six observations within three months and was applied with two coaches of the investigatory training program, which approaches the established premises by Ames (1922) under the name TARGET. The results of the observations show how those progressed in increasing the transmission of the task climate, while the two coaches of the control group did not improve. In conclusion, we want to highlight the necessity of promoting a motivational climate in a task, furthermore the importance of the training programs, because the recommendations, which were given, helped the coaches to make the training an enjoyable and positive experience.

**Key Words:** Intervention; motivation; training program; coaches

---

### *Correspondencia:*

Cristina Conde García  
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva  
Avda. Tres de Marzo s/n, 21071. Huelva  
cristina.conde@dempc.uhu.es

*Fecha de recepción:* 23/05/2010

*Fecha de aceptación:* 28/11/2010

## INTRODUCCIÓN

La adolescencia se presenta como un período determinante a la hora de que los jóvenes deportistas se consoliden como practicantes habituales de actividad física, o por el contrario, la abandonen por completo (Cervelló, Escartí, y Guzman, 2007; Fraser-Thomas, Côté, y Deakin, 2008; Boiché y Sarrazin, 2009). El entrenamiento y la competición puede ser un contexto ideal para fomentar el compromiso deportivo del adolescente, pero para ello es fundamental que el joven deportista esté motivado. En este sentido, estudios realizados con jugadores de baloncesto en los que se tratan los diferentes elementos que afectan a los jugadores, aparecen cómo los aspectos más influyentes el contexto familiar y la calidad de los entrenadores (Sáenz-López, Ibáñez, Giménez, Sierra, y Sánchez, 2005; Sáenz-López, Jiménez, Giménez, e Ibáñez, 2007). Algunos autores, que han tratado de estudiar el contexto que rodea e influye al deportista, se han centrado en el llamado «triángulo deportivo» formado por las figuras más relevantes de la etapa educativa: el deportista, la familia y el entrenador (Cruz, 2001; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches, y Viladrich, 2006). No excluyendo otros aspectos también relevantes, como pueden ser los amigos o compañeros. Desde nuestro punto de vista y de acuerdo con Cruz (2009), respecto al deporte, en estas etapas, se deben tener en cuenta todos estos factores, debiendo darle la importancia que se merecen. Para ello, se debería potenciar el asesoramiento fundamentalmente de entrenadores, en vez de exclusivamente el entrenamiento directo con el deportista, para mejorar el disfrute durante la práctica deportiva (Cruz, 2001).

Los entrenadores son modelos de referencia para los jóvenes deportistas y tienen un alto grado de influencia sobre ellos (Smoll y Smith, 2006; Balaguer, Castillo, y Duda, 2008). Cada interacción entre el entrenador y el jugador es un momento idóneo para la transmisión de valores y hábitos saludables, por ello creemos importante que estas interacciones sean constructivas y hagan de la experiencia deportiva una actividad positiva. De la misma forma, la práctica de deporte de competición requiere que el jugador pase muchas horas con su entrenador y puede contribuir a un aumento del estrés, la ansiedad o las actitudes negativas por parte del jugador de cara al deporte (Sousa, Cruz, Viladrich, y Torregrosa, 2007). En este sentido, la figura del entrenador juega un papel fundamental en el comportamiento y en la motivación de sus deportistas (Adie, Duda, y Ntoumanis, 2008; Ballaguer et al., 2008; Conroy y Coatsworth, 2007), no teniendo por qué ser el único responsable del éxito de la carrera deportiva de los jugadores, pero si pudiendo ser el responsable de su abandono deportivo (Moliner, Salguero, Álvarez, y Márquez, 2009). Para que la influencia del entrenador sobre los deportistas sea positiva sobre su motivación y el compromiso con la práctica deportiva, es fundamental que los entrenadores sepan cómo afrontar estas interacciones con sus jugadores. Por tanto, el entre-

nador debe aprender estrategias para fomentar un buen clima de participación y trabajo en grupo.

La metodología de entrenamiento y el clima motivacional transmitido por el entrenador, pueden influir de manera determinante en la actitud de los deportistas. En cuanto al clima motivacional, este fue definido por Ames (1992), como un conjunto de señales implícitas, y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se concretan las claves de éxito y fracaso, y puede implicar a la tarea, fomentando el aprendizaje y el esfuerzo personal, o implicar al ego, fomentando la comparación y superación de unos a los otros. En esta línea, diferentes estudios (Cecchini, González, Carmona, y Contreras, 2004; Le Bars, Gernigon, y Ninot, 2009; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, y Cruz, 2008) se han centrado en estudiar el efecto del clima motivacional percibido por el deportista sobre su motivación, obteniendo resultados que demuestran que una orientación del clima motivacional a la tarea, puede tener consecuencias positivas sobre la motivación de los deportistas, sobre los aspectos cognitivos, el compromiso de los deportistas con la práctica deportiva, en la disminución de la ansiedad de los jóvenes deportistas o en el bienestar entre otros. En este sentido, Ames (1992) desarrolló una serie de estrategias motivacionales que permitiesen al técnico incidir en las estructuras de metas de sus jugadores. De este modo compiló seis escenarios teóricos en los que el entrenador debe incidir para desarrollar con éxito la meta de maestría. Para lo que hizo uso del TARGET, acrónimo inglés, que hace referencia a *Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupo ó Agrupación, Evaluación y Tiempo*. Cuyas definiciones individuales, apoyándonos en Moreno, Martínez, Hellín, Alonso, y González-Cutre (2009), son las siguientes:

*Tarea.* Deberá aportar al practicante la posibilidad de experimentar el éxito en su realización, con un carácter progresivo que suponga un reto constante a superar mediante la resolución de problemas y que propicie una implicación activa y una mayor motivación intrínseca del deportista en la tarea a realizar. En este reto no se debe incidir sobre valores que fomenten la competitividad en busca de un resultado final, sino en aquellos centrados en el proceso de desarrollo integral del deportista, como favorecer la integración con el grupo mediante la comunicación, la cooperación, la participación y el respeto.

*Autoridad.* Dependiendo de cómo sea gestionada por el entrenador influirá decisivamente de una manera u otra en el clima que se genere en el grupo. Para propiciar un clima tarea se deben seguir estrategias que garanticen la implicación de los practicantes en la toma de decisiones y en roles de liderazgo de todos los jugadores por igual, que permitan alcanzar un grado de auto-control y auto-dirección. Ésta toma de decisiones no será libre, sino consensuada con el entrenador, que dirigirá cómo y cuándo ponerlo en práctica en función de si se adecúa o no al buen funcionamiento del entrenamiento.

*Reconocimiento.* Debe realizarse en función del progreso y mejora del practicante en relación a sus posibilidades individuales. De modo que todos tengan las mismas oportunidades de ser reconocidos por su actitud, independientemente de su grado de aptitud. Se debe fomentar un uso asiduo de las recompensas ante actitudes correctas, lo que resultará más positivo que incidir a menudo en los errores. Y una vez se quiera transmitir un feedback para identificar un error, primero se debe realizar un comentario positivo a cerca de lo que sí ha hecho bien, para posteriormente explicar los fallos contando con una buena actitud receptiva, y ya por último, dar ánimos que incidan en que la próxima vez saldrá mejor.

*Grupo o Agrupación.* Se basa en la forma y la frecuencia en la que se produce la interacción entre los deportistas y cómo el entrenador puede usarla para propiciar un clima que implique a la tarea. Con este objeto se deben propiciar agrupaciones de forma aleatoria, que se pueden realizar mediante juegos simples, o mediante actividades que propicien cambios de grupo y de compañero mediante rotaciones, que favorezcan la interacción grupal.

*Evaluación.* Deberá basarse en el progreso individual en la tarea, buscará implicar al jugador de modo que realice una auto-evaluación, y se desarrollará con carácter privado para evitar la comparación entre compañeros. Se debe evaluar mediante la observación sistemática, y no exclusivamente, de forma cuantitativa. Los parámetros a evaluar deben ser tales como la cooperación, la solidaridad, el entusiasmo o el esfuerzo y no el resultado puramente competitivo.

*Tiempo.* Resultará esencial considerar la variable temporal a la hora de que se cumplan los pasos necesarios en el aprendizaje. Por ello el entrenador debe proponer una programación flexible que atienda a las diferencias individuales de sus jugadores, permitiendo que cada uno progrese a su ritmo, concienciando al deportista de que con esfuerzo siempre mejorará su nivel de habilidad. Con lo que de este modo se establece en el jugador una motivación intrínseca para ser mejor día a día. Evitando sentimientos negativos de falta de habilidad por no alcanzar los objetivos propuestos para un plazo determinado.

Todo ello lleva a plantear la importancia de los programas de formación que facilite a los entrenadores las estrategias necesarias para que durante sus entrenamientos sepan cómo afrontar estas interacciones con sus jugadores, fomentando un clima que implique a la tarea y una metodología positiva. Nos referimos con metodología positiva o enfoque positivo (Smoll y Smith, 2009) a una forma que el entrenador tiene de relacionarse, de comunicarse y de plantear sus entrenamientos. Se trata de un entrenador democrático, que toma decisiones teniendo en cuenta los intereses e inquietudes del deportista, que mantiene un tipo de comunicación asertiva y horizontal. Que promueve y enseña a resolver los conflictos a través del diálogo,

mediante habilidades interpersonales de comunicación, con empatía, con respeto y fomentando valores de igualdad y libertad.

Existen diferentes programas de formación que analizan la conducta y las interacciones de los entrenadores, el más destacado y más utilizado es el *Coach Effectiveness Training* (CET), de Smith, Smoll, y Curtis (1979), siendo su objetivo medir y promover cambios conductuales positivos, haciendo consciente a los entrenadores de las conductas que se tienen durante las interacciones con sus deportistas y las posibles consecuencias que estas tienen sobre ellos. Los estudios que aplican este programa de formación (CET), obtienen resultados que corroboran su eficacia, obteniendo resultados de mejora de la conducta y de las interacciones aquellos grupos entrenadores que se sometieron al CET (Sousa et al., 2007; Sousa et al., 2006; Mora, Cruz, y Torregrosa, 2009; Sousa, Smith, y Cruz, 2008; Smith, Smoll, y Barnett, 1995). Posteriormente, aparece el *Mastery Approach to Coaching* (MAC), siguiendo las principales directrices del CET, pero centrándose en el clima que puede generar el entrenador, fundamentalmente en las consecuencias positivas de la transmisión de un clima motivacional implicado a la tarea. En esta línea, Smith, Smoll, y Cumming (2007) comprobaron la eficacia del MAC en su estudio, ya que mostraron que los entrenadores que se sometieron a este programa consiguieron aumentar la orientación hacia la tarea de sus deportistas. Otro programa de formación es el Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE), descendiente de los dos anteriores y concebido por Sousa et al. (2006). Tiene la peculiaridad frente a los anteriores de ser personalizado, basándose en la necesidades particulares de cada entrenador. Diferentes trabajos que han utilizado el PAPE han obtenido resultados positivos sobre los entrenadores que se sometieron al mismo (Sousa et al., 2007; Sousa et al., 2006; Sousa, Smith, y Cruz, 2008).

De este modo, el objetivo fundamental de este estudio fue analizar y comparar la influencia de un Programa Indagativo de Formación para Entrenadores (PIFE) sobre el clima motivacional transmitido por entrenadores de baloncesto. Así mismo, teniendo en cuenta estudios anteriores (Conde et al., 2009; Sousa et al., 2007; Smith et al., 2007), hipotetizamos que los entrenadores de baloncesto sometidos al PIFE, durante sus entrenamientos, irán mejorando en la transmisión de clima tarea, mientras que los entrenadores del grupo control no mejorarán o empeorarán en el clima motivacional tarea que transmiten.

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra utilizada estuvo compuesta de cinco entrenadores de baloncesto, de los cuales cuatro eran varones y una mujer, con edades comprendidas entre los 26 y

los 32 años ( $M=28.75$ ;  $DT=2.75$ ). Se dividieron en dos grupos: grupo experimental formado por dos entrenadores y grupo control constituido por tres entrenadores. Todos los participantes entrenaban equipos de baloncesto federados de la provincia de Huelva en edad cadete. Tenían como mínimo dos años de experiencia entrenando a equipos federados, y el título de entrenador de baloncesto de nivel I. Solo uno de ellos, que pertenecía al grupo control, tenía formación académica relacionada con la enseñanza de la actividad física y el deporte, con el título de Maestro Especialista en Educación Física.

### *Instrumentos*

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante la observación sistemática. El comportamiento del profesor fue analizado a través de una adaptación del Coaching Behavior Assessment System (CBAS) de Smith, Smoll, y Hunt (1977), el cual se ha mostrado como un instrumento útil para la medición (Mora et al., 2009; Sousa et al., 2006; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Este instrumento medía 12 categorías de la conducta del profesor, dividida en dos dimensiones: las reactivas, provocadas por la realización de la actividad de los jugadores basándose en sus aciertos, errores o conductas; y las espontáneas, que no responden a la acción inmediata del juego, puesto que son respuestas iniciadas por el entrenador (véase Tabla 1). Atendiendo a la CBAS se considera como orientación hacia la tarea el registro de Refuerzo (R), Ánimo al Error (AE), Mantener el Control (MC), Instrucción Técnica General (ITG), Comunicación General (CG), Organización (O) y Ánimo General (AG). Mientras que se considera como enfoque ego el registro de No Refuerzo (NR), Punicción/Castigo (P), Ignorar el Error (IE) e Instrucción Técnica Punitiva ( $ITP=ITE+P$ ), y la ausencia de Instrucción Técnica General (ITG), Ánimo General (AG), Organización (O) y Mantener el Control (MC), ésta última también representará orientación al ego si se realiza de forma hostil. Las adaptaciones del instrumento consistieron en la subdivisión de algunos ítems, con el fin de profundizar en la observación de la orientación hacia el ego o la tarea contando con las diferentes variables posibles que se podían originar en estos apartados. Estas modificaciones eran las que concernían a los siguientes ítems:

- Ítem 4, *Feedback técnico como Respuesta a ejecuciones incorrectas* correspondiente en la CBAS original al ITE se dividió en *Interrogativo* (4.1), *Ego* (4.2) y *Tarea* (4.3), de modo que el primero y tercero denotan una orientación a la tarea y el segundo al ego.
- Ítem 8, *Mantener el control* (MC), se dividió en cuatro apartados: *Lo ignora* (8.1), *No lo ve* (8.2), *Control* (8.3) y *Control hostil* (8.4). De los que el apartado 8.3 es considerado como orientación a la tarea y el resto al ego.

- Ítem 9, *Instrucción técnica de forma general* (ITG), siguió el mismo proceso que el ítem 4 viéndose dividido de igual forma en *Interrogativo* (9.1), *Ego* (9.2) y *Tarea* (9.3) con la misma interpretación.
- Ítem 11, *Organización* (O), fue dividido en *Formal* (11.1), orientada al ego, e *Informal* (11.2), orientado a la tarea.

TABLA 1  
Adaptaciones realizadas a la CBAS

CBAS ORIGINAL (Smith, Smoll, y Hunt, 1977)	ADAPTACIÓN CBAS
<b>Conductas Reactivas</b>	<b>Conductas Reactivas</b>
<i>Respuesta a conductas deseables</i>	<i>Respuesta a ejecuciones correctas</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refuerzo (R)</li> <li>• No Refuerzo (NR)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Refuerzo positivo verbal o no verbal</li> <li>• 2. No refuerzo</li> </ul>
<i>Respuesta a los errores</i>	<i>Respuesta a ejecuciones incorrectas</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ánimo al error (AE)</li> <li>• Instrucción Técnica al Error (ITE)</li> <li>• Punción/Castigo (P)</li> <li>• Instrucción Técnica Punitiva (ITP=ITE+P)</li> <li>• Ignorar el Error (IE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3. Ánimo</li> <li>• 4. Feedback técnico               <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 4.1. Interrogativo</li> <li>■ 4.2. Ego</li> <li>■ 4.3. Tarea</li> </ul> </li> <li>• 5. Castigo</li> <li>• 6. Feedback técnico de manera hostil</li> <li>• 7. Ignorar el error</li> </ul>
<i>Respuesta a comportamientos disruptivos</i>	<i>Respuesta a la mala conducta</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener el control (MC)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8. Mantener el control               <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 8.1. Lo ignora</li> <li>■ 8.2. No lo ve</li> <li>■ 8.3. Control</li> <li>■ 8.4. Control hostil</li> </ul> </li> </ul>
<b>Conductas Espontáneas</b>	<b>Conductas Espontáneas</b>
<i>Relacionadas con el partido/ entrenamiento</i>	Aspectos relacionados con la tarea
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucción Técnica General (ITG)</li> <li>• Ánimo General (AG)</li> <li>• Organización (O)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9. Instrucción técnica de forma general               <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 9.1. Interrogativo</li> <li>■ 9.2. Ego</li> <li>■ 9.3. Tarea</li> </ul> </li> <li>• 10. Instrucción de ánimo de forma general</li> <li>• 11. Organización               <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 11.1. Formal</li> <li>■ 11.2. Informal</li> </ul> </li> </ul>
<i>Irrelevantes para el partido/entrenamiento</i>	<i>Aspectos no relacionados con la tarea</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación General (CG)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12. Comunicación general               <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 12.1. Inicial</li> <li>■ 12.2. Final</li> </ul> </li> </ul>

### *Procedimiento*

Se contactó con diferentes clubes de la provincia de Huelva para solicitar la colaboración de los entrenadores, ya que eran la pieza clave del estudio. Una vez que se obtuvo su confirmación, se comenzó con la fase de entrenamiento de los observadores. Esta fase se llevó a cabo por cuatro observadores, analizando en vivo varios entrenamientos. Las dos primeras observaciones se realizaron en voz alzada y en común por todos los observadores, de igual modo que en la visualización del vídeo. Posteriormente se pasó al trabajo individual, en el que cada observador realizaba su registro atendiendo a los criterios previamente expuestos de forma particular, sin ningún contacto con el resto de observadores. Finalizado el entrenamiento se contrastaban los datos obtenidos por cada observador para determinar la fiabilidad intraobservador. Obtenida mediante el análisis de frecuencia que determina el índice de concordancia, basado en la fórmula de porcentaje de acuerdos utilizada por Bellack, Kliebard, Hyman, y Smith (1966) que proporcionó fiabilidad inter e intra-observadores de más del 90%. Se llevaron a cabo seis observaciones a cada entrenador del grupo experimental haciéndolas coincidir con cada ciclo de formación del Programa Indagadito de Formación para Entrenadores, y dos a cada entrenador del grupo control, una al principio del estudio y otra al final, llevando a cabo un total de dieciocho observaciones, con un grado de fiabilidad intra-observador superior al 95%.

Basándonos en los programas de formación anteriormente descritos, se desarrolló el Programa Indagativo de Formación para Entrenadores (PIFE), en el cual bajo el amparo de las premisas de Ames (1992), se les facilitó a los entrenadores estrategias motivacionales que permitiesen al técnico incidir en las estructuras de metas de sus jugadores, creando un clima que implicaba a la tarea durante sus entrenamientos. Todo el proceso formativo se llevó a cabo de forma indagativa y totalmente personalizado, potenciando la autorreflexión y la búsqueda de soluciones propias por parte del entrenador, bajo la supervisión del experto. Este programa formativo fue utilizado con éxito con un entrenador de baloncesto (Conde, Almagro, Sáenz-López, y Castillo, 2009).

El PIFE se llevó a cabo durante los tres meses que duró la intervención. Los contenidos del programa abordaron las premisas establecidas por Ames (1992) bajo las siglas TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo), haciendo coincidir cada uno de estos contenidos con un ciclo de formación, mediante una metodología indagativa, en la que el supervisor va orientando al entrevistado y se busca la reflexión y la máxima implicación de éste. Se aplicaron seis ciclos de supervisión, uno cada 15 días y con el siguiente esquema común (Sáenz-López, 2001):



- Entrevista previa (planificación).
- Observación de la sesión.
- Entrevista de estimulación del recuerdo y observación de la grabación de la sesión.
- Reflexión sobre la observación y propuesta de cambios.

Además se llevaron a cabo otras estrategias formativas como la lectura y comentario de bibliografía específica, diarios del entrenador, reflexiones sobre las anotaciones de los observadores y dos seminarios formativos con especialistas en la materia. El objetivo de estos seminarios parte de la idea que Jiménez y Lorenzo (2009) presentan de la importancia de los mentores en la formación de entrenadores. Se trata de un programa de formación colaborativo, en el que se cuenta con la participación activa del entrenador, para conocer sus inquietudes y demandas formativas. Aunque también se partió de las necesidades que el entrenador tenía, y siguiendo a Giménez, Rodríguez, y Castillo (2001) esta formación no sólo debe ser en el ámbito técnico, sino también en el psicológico o el pedagógico. Sobre estos aspectos pedagógicos se basaron las sesiones formativas con los expertos. Estos contenidos a tratar se negociaron con el entrenador, en función de sus intereses y sus necesidades.

#### *Análisis de los datos*

Se llevó a cabo un análisis de las frecuencias con que se daban las conductas orientadas a la transmisión de clima ego y las orientadas a la transmisión de clima tarea de cada una de las sesiones observadas, para poder comparar el clima transmitido por el entrenador pre y post a la aplicación del programa de formación y comprobar su evolución a lo largo de la intervención.

### RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el grupo experimental, con el cual se ha llevado a cabo la intervención, revelaron una evolución positiva y constante en favor de la transmisión de clima tarea, y una reducción simultánea de la transmisión de clima ego.

En el caso del entrenador «experimental 1» se trata del entrenador que más encaminaba hacia el ego sus interacciones con sus jugadores en la primera observación (38.89% de orientación hacia un clima ego). A medida que se implementó el programa de formación se advirtió una mejora del porcentaje a favor del clima tarea, situándose en un notable 78.37%, reduciendo el porcentaje de clima ego inicial en un 17.26%, con lo que se obtuvo una evolución positiva y ascendente (Ver Figura 1).

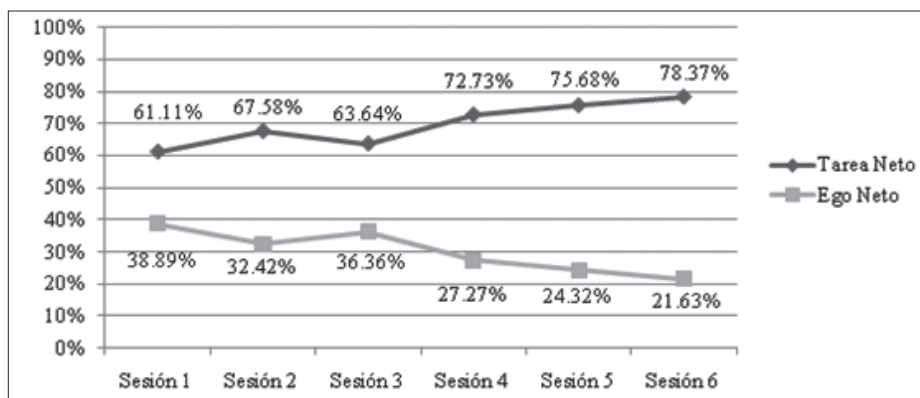


FIGURA 1. Porcentaje de Tarea/Ego del entrenador experimental 1 en las seis observaciones realizadas con la adaptación del CBAS

Por su parte el entrenador 2, se presentaba como el segundo entrenador de la muestra que más orientaba de partida sus entrenamientos a la tarea (78%). En él se da una evolución progresiva que le llevó a alcanzar un 93.93% de transmisión de clima tarea en sus interacciones con los jugadores. Reduciendo, a su vez, de manera simultánea su transmisión de clima ego desde un 21.62% hasta situarse en el 6.07%, como se puede observar en la Figura 2.

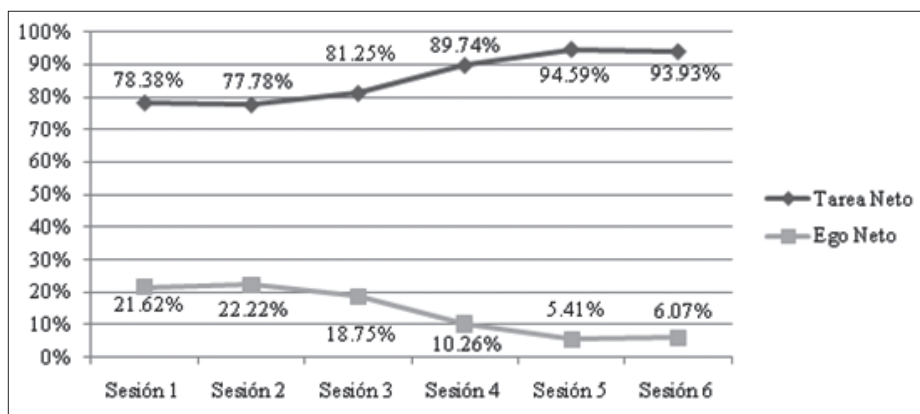


FIGURA 2. Porcentaje de Tarea/Ego del entrenador experimental 2 en las seis observaciones realizadas con la adaptación del CBAS

El margen de mejora en ambos entrenadores del grupo experimental se obtuvo una evolución positiva similar, independientemente del nivel inicial de clima transmitido por los entrenadores. El entrenador 1 incrementó en un 17.26% su transmisión de clima tarea y el entrenador 2 en un 15.55% como se aprecia en las Figuras 1 y 2, respectivamente.

Respecto al grupo control se ha observado como los cambios no han sido tan diferenciados, manteniéndose en una línea de tendencia más estable. Dos de los entrenadores han visto reducido su porcentaje de transmisión de clima tarea en beneficio del ego durante el periodo de registro en un porcentaje que osciló entre el 1.26% del entrenador «control 1» y el 7.98% del entrenador «control 3» (Ver Figura 3). Mientras que el entrenador «control 2» se experimentó una evolución del 4.5% en la transmisión de clima tarea como se puede observar en la Figura 3.

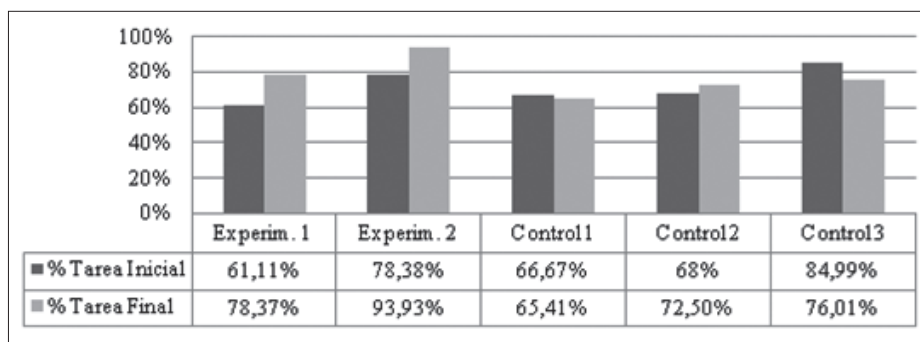


FIGURA 3. Comparación del porcentaje de clima tarea transmitido inicial y final de los seis entrenadores que compusieron la muestra del estudio

### DISCUSIÓN

Este estudio se diseñó con el propósito de analizar y comparar la influencia del Programa Indagativo de Formación para Entrenadores (PIFE), sobre el clima motivacional transmitido por entrenadores de Baloncesto. En este sentido, los resultados obtenidos denotan que el programa individualizado e indagativo de asesoramiento (al que se ha denominado PIFE), seguido por los dos entrenadores del grupo experimental, ha surtido los efectos esperados en relación a la mejora del clima tarea transmitido, independientemente de su enfoque inicial, ya que uno partía de un nivel de ego transmitido mayor que el otro, que de inicio presentaba unos buenos niveles de transmisión de clima tarea. Por otro lado, el grupo control no presentó cambios en la conducta del entrenador.

La transcendencia de que el entrenador fomente un clima motivacional adecuado, se puede comprobar en numerosos estudios correlacionales, que han mostrado cómo un clima motivacional tarea percibido por el deportista predice diferentes consecuencias positivas: compromiso deportivo (Leo, Sánchez, Sánchez, Amado, y García Calvo, 2009; Torregrosa et al., 2008), satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y del bienestar (Reinboth y Duda, 2006), motivación autodeterminada (Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007; Amorose, Anderson-Butcher, Flesch, y Klinefelter, 2005), disfrute (Moreno, López de San Román, Martínez, Alonso, y

González-Cutre, 2008), etc. De la misma forma, en estudios con diseños cuasi-experimentales, donde se realizó una intervención sobre los entrenadores, se han mostrado efectos positivos en los jugadores que entrenaban: menor ansiedad competitiva (Smith, Smoll, y Cumming, 2007), mayor orientación hacia la maestría (Smoll, Smith, y Cumming, 2007) y un mayor compromiso deportivo (Sousa, Cruz, Viladrich, y Torregrosa, 2007; Sousa, Smith, y Cruz, 2008).

Se coincide con Sousa et al. (2006), en la consecución de resultados positivos gracias al programa de formación utilizado con los entrenadores. En el estudio de Sousa et al. (2006), los cuatro entrenadores sobre los que se aplicó el programa de formación denominado PAPE, mostraron mejoras en los resultados con respecto a su estilo de comunicación y a la transmisión de clima tarea. Sin embargo, en otros estudios como el de Boixadós y Cruz (1999), la intervención sobre cuatro entrenadores de fútbol no fue tan exitosa, ya que en dos de los cuatro entrenadores no se consiguieron mejoras significativas en cuanto a las reacciones punitivas ante los errores de sus jugadores, y además, uno de estos dos entrenadores no modificó su conducta en el sentido de reforzar más los aciertos de sus jugadores. Así, estamos de acuerdo con Cruz (2009), en que los resultados obtenidos en el estudio de Boixadós y Cruz (1999) muestran la necesidad de individualizar al máximo el asesoramiento psicológico a los entrenadores, pues la efectividad de la intervención está influenciada por los conocimientos previos, experiencias, creencias, objetivos y expectativas profesionales del entrenador.

El porcentaje de clima implicado hacia la tarea empleado por los entrenadores que experimentaron la intervención se elevó notablemente reduciendo en consecuencia el nivel de ego. Al igual que en otros estudios (Mora, Cruz, y Torregrosa, 2009; Sousa et al., 2006), ambos entrenadores experimentales aumentaron la frecuencia de refuerzo hacia conductas deseables, y minimizaron el número de situaciones en las que no existía refuerzo positivo tras una buena acción del jugador. Respecto a las conductas punitivas, reflejaron un descenso que en el caso de uno de ellos contribuyó a la eliminación de las mismas.

En este estudio, las conductas referentes a la instrucción técnica al error mostraron un aumento por parte de los dos entrenadores de la misma forma que autores como Boixadós y Cruz (1999), Sousa et al. (2006), y Mora et al. (2009) encontraron resultados similares. En nuestro programa, tanto las instrucciones técnicas al error como las instrucciones técnicas generales, se dividieron en tres categorías cada una para poder valorar estas intervenciones de manera más minuciosa, diferenciándolas entre ego, tarea e interrogativa. Siendo ésta última, el objetivo a alcanzar por los entrenadores que parten de un buen nivel de orientación a la tarea en busca de potenciar un aprendizaje más indagativo. Así, destaca el incremento relacionado con

el feedback interrogativo establecido por uno de los entrenadores, que previamente al programa de formación ya partía con una clara tendencia a la tarea. Este importante aumento en cuanto al feedback interrogativo, es clave para analizar el resultado obtenido en cuanto a la instrucción técnica tarea en el caso de este entrenador, puesto que se ve reflejada una disminución equivalente a su mejora de instrucción técnica interrogativa, lo cual se entiende como positivo, ya que de este modo fomenta la reflexión de los jugadores en relación a la actividad que están desarrollando (Pieron, 1999). Por su parte, el otro entrenador experimental sí mejora en relación a la instrucción técnica tarea, partiendo de un enfoque ego. En este caso, a causa de la reducción de éste, se potencia fundamentalmente la tarea y en menor medida, aunque también positivamente, el aspecto interrogativo en la instrucción dada. En trabajos de la misma índole, a pesar de no encontrar esta división referente a la instrucción técnica al error y general, sí se aprecian resultados que hacen ver que una disminución del porcentaje de instrucción técnica general puede ser positiva, al verse reflejada en otros aspectos como el apoyo y la instrucción técnica al error (Mora et al., 2009).

Siguiendo a Sousa et al. (2006) y Torregrosa et al. (2008), se muestra como fundamental el tipo de clima motivacional transmitido por el entrenador en relación con la percepción que los jugadores tienen de su comportamiento. Así, si se sigue un enfoque positivo mejorará la autoconfianza, la motivación, la diversión, la orientación a la tarea y la percepción de habilidad de los jóvenes practicantes, disminuyendo de este modo la tasa de abandono deportivo en la etapa de formación (Cervelló et al., 2007).

Una vez comprobada en esta investigación la eficacia en la mejora de la transmisión del clima por parte los entrenadores mediante el Programa Indagativo de Formación de Entrenadores, se pone de manifiesto la importancia de este tipo de programas, ya que suponen un desarrollo del entrenador, que le permitirá descubrir y adoptar nuevas estrategias con sus jugadores en pro de un clima tarea (Ames, 1992), que refuercen el progreso en la mejora individual del jugador durante el proceso de entrenamiento, y resten importancia al resultado deportivo obtenido en la competición. De esta manera se potencia la formación continua del entrenador, que en la mayoría de casos para seguir formándose tras la obtención del título, solo tienen la oportunidad de acudir a clinics teórico-prácticos, o en otros casos sí tienen oportunidad, aprender de la observación directa del método de trabajo seguido por otros entrenadores. Por este motivo encontramos otra ventaja de este tipo de programas de formación individualizados, y es que el entrenador podrá comprobar el resultado de trasladar las nuevas ideas a su entrenamiento, así como observar los cambios producidos para posteriormente evaluar su beneficio.

Dentro de las limitaciones en la elaboración del proyecto, cabe destacar por un lado el pequeño tamaño de la muestra, debido al elevado coste de tiempo de este tipo de intervenciones individualizadas tanto de los observadores como de los responsables del Programa Indagativo de Formación para Entrenadores (PIFE). Sin embargo, éste tipo de intervenciones junto a las realizadas por otros autores ya mencionados (Boixadós y Cruz, 1999; Sousa et al., 2006) pueden contribuir a detectar las conductas clave para el éxito de los entrenadores. Por otro lado, el registro de la conducta del entrenador con la adaptación de la CBAS se realizó durante los entrenamientos, por lo que no se incluyó un aspecto importante de la conducta del entrenador durante la competición. En este sentido, en futuras investigaciones sería interesante incluir observaciones tanto de los entrenamientos como de las competiciones como ya han hecho otros estudios (Mora et al., 2009). Consideramos necesarios más estudios en los que programas de formación como el PIFE sean utilizados tanto con entrenadores de baloncesto como de otros deportes y en contextos deportivos, que permita contrastar los resultados obtenidos. En esta línea, son muchos los autores (Smith et al., 1979; Souza et al., 2006; Cruz, 2009; entre otros) que sugieren más investigaciones de este tipo en diferentes deportes y categorías, debido a las distintas características de cada uno de ellos y de sus responsables a la hora de enseñar su práctica. Por último, son necesarios no solo estudios descriptivos que recojan las conductas del entrenador tras una intervención, sino también, que midan la influencia de estas intervenciones sobre sus deportistas (motivación, metas de logro, disfrute, competencia percibida, flow, compromiso deportivo, etc.).

#### CONCLUSIONES

En línea con los objetivos e hipótesis planteados, se concluye que la hoja de registro CBAS utilizada, a la que previamente se realizó una pequeña modificación, resultó un instrumento válido y fiable para analizar y comparar la influencia del Programa Indagativo de Formación para Entrenadores (PIFE) sobre el clima motivacional transmitido por entrenadores de baloncesto. Así mismo, los entrenadores de baloncesto sometidos al PIFE, mejoraron en la transmisión de clima tarea durante sus entrenamientos, mientras que los entrenadores del grupo control empeoraron o no tuvieron mejoras en el clima motivacional que transmitieron. Gracias al PIFE, el grupo experimental se ha beneficiado de una mejora en su transmisión del clima tarea mediante el aumento en el número de refuerzos positivos o feedbacks e instrucciones técnicas orientadas a la tarea y de tipo interrogativo, así como en la reducción de las conductas punitivas e interacciones orientadas al ego. De este modo se ha promovido un aprendizaje significativo e indagativo, dentro de un marco que fomenta la positividad, premia las buenas acciones y controla las negativas sin el uso del castigo.

Este tipo de estudios son fundamentales para poder crear programas de formación adecuados y válidos, mejorando así la formación continua de los entrenadores. En definitiva, con este tipo de programas, se pretende conseguir mejorar la formación de los técnicos, para que, desde el deporte de base, propicien un clima motivacional adecuado en sus jugadores, ayudándoles a mejorar su autoconfianza, orientación de metas y motivación, evitando el abandono deportivo y potenciando la adherencia a la actividad físico-deportiva.

#### REFERENCIAS

- Adi, 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.
- 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.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S., y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A96-A97.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R., y Smith, F. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College, Columbia University Press.
- 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.
- 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.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19(1), 65-71.
- Conde, C., 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, 357-361.
- Conroy, D., y Coatsworth, J. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 671-684.

- Cruz, J. (2001). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp. 147-146). Madrid: Síntesis.
- Cruz, J. (2009). Cómo mejorar el estilo de comunicación de entrenadores de baloncesto escolar. En A. Lorenzo, S. J. Ibáñez, y E. Ortega (Eds), *Aportaciones teóricas y prácticas para el baloncesto del futuro* (pp. 103-120). Sevilla: Wanceulen.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., y Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(5), 645-662.
- Giménez, F. J., Rodríguez, J. M., y Castillo, E. (2001). Necesidad de formación psicopedagógica del entrenador deportivo. *Ágora Digital*, 2, 1-12.
- Jiménez, S., y Lorenzo, A. (2009). El mentoring como medio formativo en la educación del entrenador de baloncesto. *International Journal of Sport Science*, 5(15), 36-45.
- 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 & Science in Sports*, 19(2), 274-285.
- Leo, F. M., Sánchez, P. A., Sánchez, D., Amado, D., y García Calvo, T. (2009). Influence of the motivational climate created by coach in the sport commitment in youth basketball players. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 375-378.
- Molinero, O., Salguero, A., Álvarez, E., y Márquez, S. (2009). Reasons for dropout in youth soccer: a comparison with other team sports. *Motricidad: European Journal of Human Movement*, 22, 21-30.
- 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, 299-302.
- 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*, 1(25), 35-51.
- Moreno, J. A., López de San Román, M., Martínez, C., Alonso, N., y González-Cutre, D. (2008). Peers' influence on exercise enjoyment: A self-determination theory approach. *Journal of Sport Science and Medicine*, 7, 23-31.
- Moreno, J. A., Martínez, C., Hellín, P., Alonso, N., y González-Cutre, D. (2009). Hacia una mejora de la competencia deportiva: estilos motivacionales en la enseñanza del deporte escolar. En P. Sáenz-López, E. Castillo, B.J. Almagro, C. Conde y P. Gil (Eds), *Factores Motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica en diferentes contextos físico-deportivos* (pp. 1-25). Huelva: Universidad de Huelva.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- 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.
- Sáenz-López, P. (2001). Estrategias de formación del profesorado en Educación Física. *Revista de Ciencias de la Educación*, 187, 381-409.



- Sáenz-López, P., Ibáñez, S., Giménez, J., Sierra, A., y Sánchez, M. (2005) Multifactor characteristics in the process of development of the male expert basketball player in Spain. *Internacional Journal of Sport Psychology*, 36(2), 151-171.
- Sáenz-López, P., Jiménez, A., Giménez, F. J., e Ibáñez, S. (2007). La autopercepción de las jugadoras de baloncesto expertas respecto a sus procesos de formación. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(3), 35-41.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Barnett, N. P. (1995). Reduction of children's sport performance anxiety through social support and stress-reduction training for coaches. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 125-142.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Curtis, B. (1979) Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing the relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sports Psychology*, 1(1), 59-75.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Hunt E. B. (1977). A system for behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- 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 & Exercise Psychology*, 29(1), 39-59.
- Smoll, F. L., y Smith, R. E. (2006). Enhancing coach-athlete relationships: Cognitive-behavioral principles and procedures. En J. Dosil (Ed.), *The Sport Psychologist's Handbook* (pp.19-37). Reino Unido: John Wiley & Sons.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., y Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on changes in young athletes' achievement goal orientations. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1(1), 23-46.
- Smoll, F. L., y Smith, R. E. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente*. Barcelona: Inde.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado (PAPE) a entrenadores de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 263-278.
- Sousa, C., Cruz, J., Viladrich, C., y Torregrosa, M. (2007). Efectos del programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) en el compromiso de futbolistas jóvenes. *Motricidad: European Journal of Human Movement*, 19, 97-116.
- Sousa, C., Smith, R. E., y Cruz, J. (2008). An Individualized Behavioral Goal-Setting Program for Coaches: Impact on Observed, Athlete-Perceived, and Coach-Perceived Behaviors. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2, 258-277
- 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*, 2(20), 254-259.
- Wallhead, T. L., y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.

#### AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo fue posible gracias al proyecto de investigación «Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica física: Análisis en contextos deportivos competitivos» (Ref. DEP2007-73201-C03-02/ACTI), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.