

Revista de Psicología del Deporte  
2010. Vol. 20, núm. 1, pp. 179-195  
ISSN: 1132-239X

Universitat de les Illes Balears  
Universitat Autònoma de Barcelona

# Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional<sup>1</sup>

Jaume Cruz, Miquel Torregrosa\*, Catarina Sousa\*,  
Angela Mora\* y Carme Viladrich\*

*BEHAVIORAL EFFECTS OF PERSONALISED COACH INTERVENTIONS ON COMMUNICATION STYLE AND MOTIVATIONAL CLIMATE*

**KEYWORDS:** Personalised coach intervention, Motivational climate, Communication style, Goal setting, Soccer, Basketball.  
**ABSTRACT:** This study summarises a line of research on interventions with coaches of young soccer and basketball players. First, the evolution of theoretical models and intervention programmes with coaches was reviewed. Second, we describe the advantages of conducting programmes that combine an assessment of communication style and motivational climate and aim to individualise interventions with coaches as far as possible. Furthermore, the Coaching Behaviour Assessment System (CBAS) was used to evaluate the effects of personal assessment programmes on the coaches' behaviour (PAPE1 & PAPE2). In both studies, the behaviours proposed as priority objectives and those not considered a priority were analysed separately. The results of both studies showed an increase in the supporting behaviours by coaches (i.e., reinforcement, encouragement after mistakes, general encouragement) and a decrease in punitive behaviours (i.e., punishment and punitive technical instruction) according to the objectives proposed in the personalised programmes in 88% of the cases. Moreover, this improvement also occurred in the cases of coaches who did not establish those behaviors as an objective. Both personalised assessment programmes were more efficient in changing coaches' behaviors than the group interventions in which coaches could not establish their priority objectives.

Correspondencia: Jaume Cruz. Departamento Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: jaume.cruz@uab.cat

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado, en parte, gracias a los Proyectos I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación (SEJ2007-64528/PSIC y DEP2010-15561 (subprograma DEPO).

\* Universitat Autònoma de Barcelona.

— *Artículo invitado con revisión.*

En la iniciación deportiva el entrenador asume un rol muy importante ejerciendo gran influencia en la experiencia deportiva de los jóvenes, mediante los comportamientos, actitudes y valores que transmite; estando a la base de dicha transmisión las prioridades de sus objetivos y su filosofía de entrenamiento (Smoll y Smith, 2002). Así pues, siendo el deporte un medio para el aprendizaje de habilidades no sólo físicas sino también sociales y personales, la interacción entrenador-deportista puede contribuir al desarrollo del joven más allá del ámbito deportivo.

Tal como han señalado diferentes trabajos previos (Duda y Balaguer, 2007; Keegan, Spray, Harwood y Lavallee, 2010; Torregrosa y Cruz, 2006; y Torregrosa, Cruz, Sousa, Viladrich, Villamarín, García-Mas y Palou, 2007), el entorno deportivo —entrenadores, monitores, familias y compañeros— se convierte en un medio de influencias socializadoras que juegan un papel importante en la formación de los jóvenes que practican un deporte. Entre las características psicológicas podemos destacar, por ejemplo: la percepción de habilidad (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Horn, 1985; Smith, Smoll y Curtis, 1979); las consecuencias emocionales y afectivas de la práctica deportiva de jóvenes deportistas (Brustad y Patridge, 2002); la participación, motivación, compromiso y grado de implicación en el deporte o en la retirada del mismo (Barnett, Smoll y Smith, 1992; Cruz, 1987, 1994) y también en la transmisión de valores y en el desarrollo moral de los jóvenes (Shields y Bredemeier, 1994; Boixadós, Valiente, Mímbbrero, Torregrosa y Cruz, 1998; Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mímbbrero, 1996). Sin embargo, a pesar del importante papel que juegan los otros significativos en la experiencia deportiva, la mayoría de investigaciones que estudian los procesos psicológicos en el

deporte infantil y juvenil han ignorado las influencias sociales que intervienen en los mismos, tal como remarcaba Brustad (1992).

Este trabajo se centra en el asesoramiento personalizado a entrenadores de deportistas jóvenes a fin de mejorar su estilo de comunicación y el clima motivacional que crean en sus equipos, pues se puede constatar que la mayoría de los entrenadores realiza su trabajo de forma voluntaria y sin una formación adecuada, a pesar de la importancia que tiene la figura del entrenador en el ámbito de la iniciación deportiva. Este es un hecho que se produce de forma transversal en diferentes países y culturas. Diferentes estudios constatan 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 niño ni de la dinámica del equipo, con los consiguientes efectos en los jóvenes que practican deporte (Cruz, 1994; Smoll, Smith y Cumming, 2007; Sousa, Smith y Cruz, 2008). Si el joven vive la experiencia deportiva como agradable, podemos prever que aumente la probabilidad de adquisición de hábitos de práctica de actividad física y que, en el futuro, sea un adulto activo. En cambio, si el joven vivencia la experiencia deportiva de manera negativa puede padecer ansiedad y estrés y desarrollar actitudes disruptivas hacia la competición, contribuyendo a aumentar la probabilidad de abandonar el deporte (véase por ejemplo Barnett, Smoll y Smith 1992; Smith, Smoll y Barnett, 1995). Sin embargo, aunque el voluntarismo de los entrenadores unido a su falta de preparación psicológica no es la situación ideal, hay que reconocer que su trabajo es de gran importancia para la práctica del deporte infantil y juvenil.

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. Así pues, podemos afirmar que si la *actuación psicopedagógica del entrenador* es una de las variables críticas para lograr que los deportistas jóvenes continúen interesados en la práctica deportiva, un objetivo prioritario de los psicólogos del deporte debería ser la observación de partidos y entrenamientos, a fin de obtener datos de las interacciones que se establecen entre los jóvenes jugadores y sus entrenadores. Los resultados de estas observaciones permitirían conocer el estilo de liderazgo de los técnicos que dirigen las competiciones deportivas para niños y niñas y asesorarles, posteriormente, de una manera más individualizada. Los primeros estudios sobre observación de la conducta del entrenador se realizaron en la década de los setenta (e. g., Smith, Smoll y Curtis, 1979; Smith, Smoll y Hunt, 1977; Tharp y Gallimore, 1976). Este tipo de estudios son relevantes, porque en cualquier deporte el entrenador interactúa a menudo con sus jugadores a lo largo de los partidos y entrenamientos y en dichas interacciones los comportamientos de una persona influyen en la otra (Colomberotto, Pieron y Salesse, 1987; Cruz, et al., 1987; Smith, Zane, Smoll y Coppel, 1983). En estos estudios se considera que el entrenador ejerce el rol de líder en el equipo.

El *modelo mediacional de liderazgo*, propuesto por Smoll y Smith (1989) describe que las conductas del entrenador alteran el rendimiento, motivación, actitudes y actuación de sus jugadores y los comportamientos de éstos, a su vez, afectan al entrenador. Según este modelo, los deportistas responden en función de las percepciones y el recuerdo que construyen de los compor-

tamientos del entrenador. El entrenador, a su vez, reacciona teniendo en cuenta los comportamientos de sus jugadores. Factores personales del entrenador (e. g., formación previa, objetivos que se propone o expectativas que tiene sobre sus jugadores), de los jugadores (características personales, edad, género etc.) y situacionales (e. g., nivel competitivo, deporte, etc.) influyen en las percepciones y comportamientos tanto de los entrenadores como de los deportistas. A partir de este modelo se han diseñado programas para mejorar el estilo de comunicación del entrenador, para que éste actúe siguiendo las directrices de lo que se denomina un enfoque positivo en la enseñanza de destrezas deportivas (Smoll y Smith, 2009).

El segundo modelo de liderazgo que ha tenido más influencia en el estudio de las interacciones entre entrenador y deportistas es el *modelo multidimensional de liderazgo* de Chelladurai (1993). Este modelo considera que es importante que exista congruencia entre la conducta real del entrenador, la conducta que prefieren los deportistas que ejerza su entrenador y la conducta requerida del entrenador en función de las demandas de la situación. En general, los estudios revisados por Chelladurai (1993) confirman que los deportistas se muestran satisfechos con un tipo de liderazgo que valora la habilidad y los esfuerzos de los miembros del equipo y con el feedback positivo que recompensa la ejecución correcta. Se ha considerado que ambos modelos de liderazgo (modelo mediacional de Smoll y Smith, 1989 y modelo multidimensional de Chelladurai, 1993) tienen implicaciones para la motivación de los deportistas, y se han trazado algunas interrelaciones entre ellos y la motivación en el marco de la teoría de las metas de logro (véase Duda y Balaguer, 1999). Al comienzo de la década de los noventa, esta

teoría aportó las bases para el diseño de programas de intervención en el ámbito educativo (Ames, 1992) y en el deportivo (Alonso, Boixadós y Cruz, 1995; Theeboon, De Knop y Weiss, 1995), proporcionando directrices para mejorar el clima motivacional a partir de las 6 áreas TARGET: Tarea, Autoridad, Recompensas, Grupo, Evaluación y Tiempo (Ames, 1992). Así pues, a partir de las aportaciones de los modelos mediacional, multidimensional y de la teoría de las metas de logro se puede establecer un marco teórico para diseñar programas en los cuales los entrenadores desarrollen un estilo de comunicación positivo y, además, recom-pensen el progreso individual, las tareas realistas pero desafiantes y la colaboración entre los miembros del equipo para establecer climas de implicación en la tarea.

### Programas de intervención

Estados Unidos es el país pionero en el desarrollo de programas de formación para entrenadores. Como, por ejemplo, el *American Coach/Sport Education Program* (ACEP/ASEP, Martens, 1987), el *National Youth Sports Coaches Association program* (NYSCA, Brown y Butterfield, 1992), el *Athletic Coaches Education* (PACE, Seefeldt, Clark, y Brown, 2001) o el *Coach Effectiveness Training* (CET; Smith y Smoll, 1996). Algunos de estos programas cubren diversos temas desde las estrategias de enseñanza hasta la prevención de las lesiones, mientras que otros más específicos se centran en promover una experiencia positiva y agradable en el joven deportista, focalizando sus contenidos en las interacciones entrenador-deportista (véase Smith y Smoll, 2005, para una revisión). Aunque estos programas hayan sido diseñados para influir y mejorar la interacción entrenador-deportista, la escasez de información respecto al impacto de la

mayoría de ellos en los entrenadores sigue siendo uno de los aspectos criticados. En cambio, diversos estudios a lo largo de los años vienen demostrando la eficacia del CET con entrenadores de fútbol, de béisbol y de baloncesto (Barnett, Smoll y Smith, 1992; Boixadós y Cruz, 1999; Cruz, 1994; Smith, Smoll y Curtis, 1979; Smoll y Smith, 2006) o adaptaciones del CET con el objetivo de evaluar el miedo a fallar a lo largo de una temporada (Coatsworth, y Conroy, 2006; Conroy y Coatsworth, 2006). La característica común a estos programas es que todos los entrenadores reciben la misma información, los mismos contenidos, en sesiones de grupo, en formato de seminario o *workshop*.

Más recientemente el CET ha sido adaptado, ampliando su espectro de intervención al clima motivacional, siguiendo la teoría de las metas de logro y dando origen al *Mastery Approach to Coaching* (MAC, Smith, Smoll y Cumming, 2007, y Smoll, Smith y Cumming, 2007). Así pues, El MAC es un programa con un enfoque cognitivo-conductual diseñado para promover un clima motivacional de implicación a la tarea. Los entrenadores contribuyen a crear dicho clima en función de la forma en que comunican los objetivos que se proponen como prioritarios: enseñar habilidades, obtener resultados, que se diviertan sus jugadores, etc.

Los resultados de los estudios citados han sido positivos en muchos aspectos pero han mostrado la necesidad de *individualizar al máximo el asesoramiento psicológico a los entrenadores*, pues la efectividad de la intervención queda siempre modulada por los conocimientos, experiencia, ideas, creencias y expectativas profesionales del entrenador. Un claro ejemplo de que las características de cada entrenador son un factor preponderante en el éxito o fracaso de una intervención lo constituye el artículo de Gallimore y Tharp

(2004), en el que vuelven a analizar los resultados de su clásico estudio de observación de los entrenamientos de John Wooden. El objetivo del artículo inicial fue codificar los comportamientos de este entrenador de éxito en diferentes categorías, a través del método de observación directa. Sin embargo, los autores también tomaron notas cualitativas de sus observaciones, además de codificar los comportamientos, y detectaron aspectos diferenciadores en la forma de transmitir y dirigir los entrenamientos, que analizan de manera cualitativa en su artículo del 2004 para explicar mejor los éxitos de Wooden. En este sentido, en los últimos trabajos de investigación del *Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport* (GEPE) de la Universitat Autònoma de Barcelona, tratamos de elaborar *Programas de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores* (PAPE), a partir de sesiones individualizadas en las que los entrenadores toman conciencia de sus comportamientos y analizan, conjuntamente con el psicólogo del deporte, las conductas que deben mantener y aquellas que deben disminuir en su perfil conductual (Mora, Cruz y Torregrosa, 2009; Sousa et al. 2006).

Así pues, podemos concluir que los programas de asesoramiento a entrenadores han evolucionado en los siguientes aspectos:

El asesoramiento en un estilo de comunicación positivo derivado de los primeros trabajos de Smith y sus colegas (1979) se complementa con el asesoramiento en las 6 áreas TARGET para lograr un clima motivacional de implicación a la tarea, tal como se comprueba en la evolución del programa CET (Smith, Smoll y Curtis, 1979) al programa MAC (Smoll, Smith y Cumming, 2007).

Las características personales del entrenador (formación, objetivos, expectativas profesionales..) y del contexto

(deporte competitivo o recreativo, deporte individual o colectivo...) han mostrado la necesidad de individualizar al máximo la intervención con los entrenadores, tal como sucede con los *Programas de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores* (Mora et al. 2009; Sousa et al. 2006 y 2008)

En este contexto de la evolución de los programas de intervención con entrenadores, el objetivo de este trabajo es analizar los efectos producidos por Programas de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) en el estilo de comunicación y en la creación de un clima motivacional de implicación a la tarea en las conductas de entrenadores de jugadores jóvenes de fútbol y baloncesto. Asimismo, en dichos programas se ha permitido a los entrenadores que priorizaran aquellos objetivos en los que querían mejorar para lograr una mayor implicación de los entrenadores en la intervención.

## Método

### Participantes

**Estudio PAPE 1.** Cuatro entrenadores de fútbol, cuyos jugadores participaban en el campeonato de Cataluña de la categoría cadete y jugaban en los dos niveles más competitivos (división de honor y preferente). El entrenador 1 tenía 27 años de edad, 8 años de experiencia como entrenador de fútbol y también era seleccionador de jugadores alevines. Con formación académica en educación física y el único de los cuatro entrenadores con el segundo nivel de entrenador. El entrenador 2, de 26 años de edad, no tenía formación académica ni título de entrenador. Hacía 7 años que entrenaba categorías de futbolistas jóvenes, y seguía activo como jugador de fútbol. El entrenador 3, de 25 años de edad y 11 años de experiencia como entrenador no poseía formación académica, pero tenía el

título de entrenador de primer nivel. El entrenador 4, de 33 años de edad y con formación académica en el área de la salud, tenía 12 años de experiencia como entrenador, pero no poseía título de entrenador. La media de edades de los entrenadores al inicio del estudio era de 28.6 años ( $DT=3.70$ ) y una media de 9.5 temporadas ( $DT=2.06$ ) de experiencia como entrenadores de fútbol.

**Estudio PAPE 2.** Cinco entrenadores de baloncesto, dos de categorías infantil, uno de categoría cadete, otro de la categoría juvenil y otro senior de un club deportivo de la provincia de Alicante. Los equipos infantiles, cadete y juvenil participaban en la liga regional de baloncesto y el equipo senior lo hacía en preferente. El entrenador 1, de 48 años de edad y con formación académica en derecho, era el único de los entrenadores que poseía el título de entrenador del tercer nivel y que no había practicado baloncesto. Tenía 10 años de experiencia como entrenador. El entrenador 2, de 46 años de edad y 4 de experiencia como entrenador, tenía formación académica en el área de salud y estaba realizando el curso de entrenador de segundo nivel. El entrenador 3, con 26 años de edad y con formación académica en derecho, estaba realizando el curso de entrenador de primer nivel. Era jugador profesional de baloncesto y tenía 6 años de experiencia como entrenador. El entrenador 4, de 38 años de edad y sin formación académica poseía el título de entrenador de primer nivel. Se había dedicado profesionalmente al baloncesto en el pasado y contaba con 8 años de experiencia como entrenador. El entrenador 5, con 41 años de edad y 17 años de experiencia como entrenador, no poseía formación académica y estaba realizando el segundo nivel del curso de entrenador. La media de edades al inicio de la investigación era de 39.8 años ( $DT=$

8.6), con una media de 9 temporadas ( $DT=5$ ) de experiencia como entrenadores de baloncesto.

### Instrumentos

*El Sistema de Evaluación de la Conducta del Entrenador* (CBAS, Smith, et al., 1977) se utilizó para registrar los comportamientos de los entrenadores de fútbol y baloncesto participantes en los dos estudios del presente artículo (PAPE 1 y PAPE 2, respectivamente). Con el CBAS se registran dos tipos de conductas: a) *conductas reactivas*; y b) *conductas espontáneas* en un conjunto total de 12 categorías de comportamientos. Las conductas reactivas son respuestas del entrenador a actuaciones deseables o aciertos, equivocaciones o errores y conductas disruptivas de alguno de sus jugadores. Las conductas espontáneas son las iniciadas por el entrenador, sin antecedentes inmediatos o bien definidos en el juego del equipo. Dichas conductas pueden estar relacionadas con el juego o ser irrelevantes al mismo. Para una descripción detallada de este instrumento de observación véase Sousa et al. (2006).

### Procedimiento

El procedimiento para los estudios del PAPE 1 y PAPE 2 fue idéntico en relación a las 3 fases principales: línea de base, intervención y evaluación de la intervención. En la línea de base se realizaron entrevistas a los entrenadores para conocer su trayectoria deportiva, formación académica y sus motivaciones como entrenador. En el PAPE 1, se filmaron y registraron 8 partidos (2 para cada entrenador) obteniéndose los perfiles conductuales de cada entrenador. Se entrenaron 3 observadores en la utilización del CBAS (Sousa et al., 2006) y cada partido fue registrado por una pareja de observadores diferentes. En el estudio PAPE

1, todos los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos por los pares de observadores, en los 15 partidos observados, están por encima de .95 con excepción de 2 partidos (.94 y .92). En el PAPE 2, en la línea de base se registraron 10 partidos y 10 entrenamientos (2 partidos y 2 entrenamientos por cada entrenador). Todos los registros fueron realizados por el mismo observador, al final de la primera vuelta de la competición.

En la segunda fase de los estudios se procedió a la intervención con los entrenadores participantes en cada programa. La intervención de estos 2 estudios tiene en común el establecimiento de tres objetivos conductuales individuales, definidos por cada entrenador para mejorar su estilo de comunicación. La intervención realizada en el PAPE 1 (Sousa et al., 2006; Sousa et al., 2008) consistió en: 1º) una sesión no presencial en la que los entrenadores miraban un DVD sobre la importancia del entrenador en el deporte en edad escolar; 2º) una sesión presencial en que se presentaban a cada entrenador secuencias seleccionadas de su actuación que se habían filmado en la fase de línea de base y que mostraban conductas a mantener y conductas a mejorar. Basándose en la información previa, cada entrenador elegía qué aspectos de su actuación deseaba mejorar. Estos aspectos los denominamos conductas- objetivo.

En el PAPE 2 se realizaron tres sesiones con cada entrenador: 1ª) Cómo mejorar el clima motivacional a partir de las áreas TARGET (Ames, 1992); 2ª) cómo mejorar el estilo de comunicación, desde un enfoque positivo (Smoll y Smith, 2009); y 3ª) cómo establecer objetivos individuales de mejora a partir de los registros de la línea de base en las categorías del CBAS.

En la tercera y última fase –evaluación de

la intervención– se filmaron y registraron partidos y entrenamientos, al final de la temporada, para analizar los posibles cambios conductuales. En el PAPE 1 se registraron y filmaron 7 partidos (indisponibilidad de un entrenador para grabar el segundo partido). En el PAPE 2 se registraron 10 partidos y 10 entrenamientos (2 partidos y 2 entrenamientos por entrenador).

## Resultados

### Análisis de datos

Los resultados de los comportamientos observados de cada entrenador se presentan en porcentajes de respuesta. Se analizan tanto las conductas que cada entrenador se propuso aumentar o disminuir como objetivo, como las conductas no-objetivo para ver si también existen efectos de la intervención conductual en estos comportamientos.

### Resultados PAPE 1

Se observaron un total de 15 partidos (8 en la fase de línea de base y 7 en la fase de post-intervención) y se registraron una media de 373 conductas por entrenador en cada partido. A continuación, se presentan los resultados de las conductas que cada entrenador estableció como objetivo, obtenidos antes y después de la implementación del PAPE. Entre los 4 entrenadores escogieron en total los siguientes comportamientos-objetivo: Refuerzo (R), Ánimo al Error (AE), Ánimo General (AG), Instrucción Técnica al Error (ITE), Punición o castigo (P) e Instrucción Técnica Punitiva (ITP).

El entrenador 1 aumentó los comportamientos de Refuerzo en un 26%, mejorando también tanto el Animo General como el Ánimo al Error alrededor de un 3% y logrando. Por lo tanto, los tres objetivos propuestos, véase Tabla 1. Mejoró también

en los comportamientos punitivos, que no había establecido como objetivo, disminuyendo las reacciones negativas, Punición e Instrucción Técnica Punitiva en cerca de un 9% y 12% respectivamente (véase Tabla 2).

El entrenador 2 pretendió mejorar sus respuestas ante los errores, aumentando las Instrucciones Técnicas al Error y disminuyendo la frecuencia de reacciones negativas a los errores como son las Instrucciones Técnicas Punitivas y la Punición. Este entrenador, a final de temporada, dio más ITE (aumento del 4%) y disminuyó los castigos (P) en 9%. En cambio, la frecuencia de las Instrucciones Técnicas Punitivas entre la fase inicial y la de post intervención aumentó de manera muy tenue (1%). Respecto a los comportamientos no-objetivo, aumentó de forma notable el reforzamiento positivo (9%) y de manera moderada el ánimo.

El entrenador 3 logró mejorar los 3 comportamientos-objetivo. Disminuyó bastante los castigos (17%) y dio menos instrucciones de manera punitiva (5%). Además, animó a sus jugadores con más frecuencia después de los errores (en 6%). Respecto a los comportamientos no-objetivo, también se observó que reforzó mucho más a sus jugadores (19%). En cambio, disminuyó ligeramente las ITE (2%).

El entrenador 4 no logró sus objetivos, pues disminuyó los comportamientos de refuerzo y ánimo ante los errores en un 2% y un 3%, respectivamente. Asimismo, este entrenador, mantuvo los comportamientos de castigo de la línea de base y, por lo tanto, no logró disminuir esta conducta punitiva. En cuanto a las conductas no-objetivo se produjo un moderado aumento del ánimo general y una pequeña disminución de la ITP.

	Entrenador 1		Entrenador 2		Entrenador 3		Entrenador 4	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
R	7.03	33.95					33.93	31.37
AE	10.55	13.95			1.94	7.12	9.67	6.71
AG	22.64	25.26						
ITE			4.64	8.42				
P			16.54	7.39	29.33	12.17	8.88	8.96
ITP			13.42	14.91	11.76	6.88		

Tabla 1. Porcentajes de conductas objetivo de los entrenadores, evaluadas con el CBAS, en las fases pre y post intervención en el PAPE 1.

	Entrenador 1		Entrenador 2		Entrenador 3		Entrenador 4	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
R			34.17	43.11	26.10	45.40		
AE			4.84	5.14				
AG			22.64	24.81	16.67	16.62	32.94	35.38
ITE	34.73	22.37			14.21	12.02	13.81	11.56
P	12.09	3.16	16.54	7.39	29.33	12.17	8.88	8.96
ITP	12.97	1.32					3.75	3.07

Tabla 2. Porcentajes de conductas no-objetivo de los entrenadores, evaluadas con el CBAS, en las fases pre y post intervención en el PAPE 1.



## Resultados PAPE 2

Se observaron un total de 20 partidos y 20 entrenamientos (10 en la fase de línea de base y 10 en la fase de post- intervención) y se registraron una media de 220 conductas por entrenador en cada partido y 147 en cada entrenamiento. A continuación, se muestran los resultados de las conductas objetivo de cada entrenador, en la pre intervención y después del PAPE. Entre los 5 entrenadores eligieron los siguientes comportamientos-objetivo (R, AE, AG, ITE, ITP) y los resultados de cada uno de ellos antes y después de la intervención se pueden ver en la Tabla 3.

El entrenador 1, el que menos mejoró después de la intervención, estableció como objetivos aumentar el Refuerzo y las Instrucciones Técnicas al Error y disminuir las Instrucciones Técnicas Punitivas. Este entrenador, sólo aumentó en menos de un 1% la categoría de refuerzo y no mejoró en las otras dos conductas objetivo (véase la Tabla 3). Respecto a las conductas no objetivo, sí obtuvo mejoras en la dimensión de apoyo, aumentando alrededor de un 4% el Ánimo General y el Ánimo al Error. No mejoró en la categoría de castigo (véase la Tabla 4).

El entrenador 2, cuyo objetivo fue mejorar en las tres categorías conductuales de la dimensión de apoyo: Refuerzo, Ánimo al Error y Ánimo General, consiguió un notable aumento en estas categorías, mejorando el R en 14%, el AE en 7% y el AG en 8%. Este entrenador, el menos punitivo, aunque no estableció como objetivos la mejora de las categorías de punición: Castigo e Instrucción Técnica Punitiva, consiguió un descenso en éstas que ya se encontraban en la línea de base en un nivel muy bajo y aumentó la frecuencia de la Instrucción Técnica al error, aunque de forma muy débil.

El entrenador 3, que experimentó mejora en todas las dimensiones, tenía como

objetivo aumentar en dos de las categorías de apoyo: Ánimo al Error y Ánimo General y disminuir la Instrucción Técnica Punitiva. En las conductas objetivo de apoyo, que se encontraban en la línea de base con puntuaciones bastante bajas, obtuvo importantes incrementos, aumentando la frecuencia de emisión del AE en un 5% y del AG en un 9%. En ITP también se produjeron progresos relevantes (disminuyendo en un 5%). El Castigo, aún siendo una conducta no establecida previamente como objetivo, la mejoría fue visible, disminuyendo un 9%. El Refuerzo también aumentó en un 3% y la Instrucción Técnica al Error aumentó un 2%, convirtiéndose este entrenador en un entrenador que mostraba bastante más apoyo después de la intervención.

El entrenador 4, que tenía como objetivos aumentar el Ánimo al Error, Ánimo General e Instrucción Técnica al Error, consiguió mejorar en las categorías de apoyo (aumentando en un 5%) y mantuvo el mismo resultado en ITE. Entre las conductas no objetivo, no obtuvo progresos apreciables.

El entrenador 5, estableció como objetivos el aumento del Refuerzo, Ánimo General y la Instrucción Técnica al Error. Este entrenador, el de puntuaciones más bajas en apoyo, consiguió un gran incremento en esta dimensión, especialmente en R (15%) y AG (23%). En ITE el aumento fue mucho más moderado. En la dimensión de punición, logró eliminar las conductas de ambas categorías: Castigo e Instrucción Técnica Punitiva.

## Discusión

En este artículo se analiza la efectividad de dos Programas de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE), a partir de la observación de los cambios en su

	Entrenador 1		Entrenador 2		Entrenador 3		Entrenador 4		Entrenador 5	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
R	6.22	6.95	7.32	21.56					3.96	18.87
AE			4.67	11.56	3.52	8.13	2.57	7.14		
AG			14.02	22.20	11.39	20.38	13.27	17.92	6.33	29.81
ITE	7.16	6.84					6.70	6.77	4.48	4.90
IIP	4.32	4.22			6.20	1.10				

Tabla 3. Porcentajes de conductas objetivo de los entrenadores, evaluadas con el CBAS, en las fases pre y post intervención en el PAPE 2.

	Entrenador 1		Entrenador 2		Entrenador 3		Entrenador 4		Entrenador 5	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
R					18.93	22.30	22.25	23.43		
AE	2.16	5.47							0.79	3.21
AG	19.46	23.26								
ITE			7.52	7.98	6.20	8.60				
P	4.59	5.81	0.20	0.09	10.72	2.65	3.42	2.00	1.58	0.00
IIP			0.00	0.00			0.80	1.50	1.58	0.00

Tabla 4. Porcentajes de conductas no-objetivo de los entrenadores, evaluadas con el CBAS, en las fases pre y post intervención en el PAPE 2.

conducta en partidos de competición. Una de las principales ventajas de estos programas personalizados es que no es necesario presentar tanta información al entrenador como cuando se realiza una intervención con un grupo experimental. De esta forma, el asesoramiento se basa en lo que cada entrenador decide cambiar conjuntamente con el psicólogo y focaliza al entrenador en las conductas específicas que necesita mejorar, aumentando la probabilidad de que el entrenador cumpla los objetivos que él mismo se propone alcanzar.

La mayoría de los programas de asesoramiento o intervención con entrenadores

estiman su efectividad a partir de los cambios producidos en variables psicológicas de sus jugadores, como el clima o la orientación motivacional, la autoestima, la reducción de la ansiedad, la diversión y el compromiso o el abandono deportivo, evaluadas por medio de cuestionarios administrados a sus jugadores (Alonso, Boixadós y Cruz, 1995; Barnett, Smoll y Smith, 1992; Smith, Smoll y Cumming, 2007 y 2009; Smoll, Smith, Barnett y Everettt, 1993; Smoll, Smith y Cumming, 2007; Sousa, Cruz, Viladrich, y Torregrosa, 2007; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995).

En este artículo se analiza la efectividad de dos Programas de asesoramiento Persona-

lizado a Entrenadores, a partir de la observación de su conducta en partidos de competición

Los resultados del PAPE muestran unos efectos claros en el aumento de conductas de apoyo (R, AE y AG) en tres de los cuatro entrenadores de fútbol y en los cinco entrenadores de baloncesto. Asimismo, se produce una disminución de conductas punitivas (P, ITP) en la mayoría de los entrenadores. Dichos resultados muestran mejoras en los entrenadores superiores a las encontradas en estudios llevados a cabo con intervenciones en grupo (Boixadós y Cruz, 1999; Cruz, 1994, Smith, Smoll y Curtis, 1979).

Los resultados globales de ambos estudios muestran que la intervención conductual produjo una mejora en el 88% de las conductas que los entrenadores establecieron como objetivos prioritarios. Esta mejora resultó especialmente importante en aquellos comportamientos que suponían la implementación de conductas de apoyo (R, AE y AG) con aumentos que oscilaban entre el 3% y el 25% o la disminución de conductas punitivas (P e ITP) entre el 1% y el 17%. Comparando estos resultados con los obtenidos anteriormente en intervenciones en grupo sin establecimiento de objetivos (Cruz, 1994 y Smith et al 1979), podríamos pensar que los cambios conductuales superiores obtenidos en este estudio son atribuibles a una mayor implicación personal de los entrenadores para lograr los objetivos que se han propuesto alcanzar, de común acuerdo con el psicólogo (Sousa, Smith y Cruz, 2008).

Sin embargo, sólo dos de los tres entrenadores de baloncesto que se propusieron aumentar las instrucciones técnicas ante los errores lo consiguieron y de una forma muy moderada. En fútbol sucedió algo similar, pues el entrenador que se propuso

aumentar la ITE lo consiguió, pero esta categoría disminuyó a final de temporada en los otros tres entrenadores que no se la habían marcado como objetivo. Este resultado imprevisto, desde el punto de vista de la intervención cognitivo-conductual, puede tener diferentes explicaciones plausibles. En primer lugar, los efectos de la intervención se registran a final de temporada y es posible que, en ese momento de la competición, los jugadores cometan menos errores que a principios de la misma y, por lo tanto, los entrenadores no tengan la oportunidad de dar instrucciones ante los errores. En segundo lugar, es probable que los entrenadores no consideren los partidos sino los entrenamientos como el lugar más adecuado para corregir los errores de sus jugadores, debido a alguna de las características de los deportes estudiados como la rapidez del juego en baloncesto o las dimensiones de terreno de juego en fútbol. En cualquier caso, el hecho de que sólo algunos de los entrenadores que se propusieron aumentar las ITE lograran conseguir este objetivo de una forma muy moderada y que esta conducta disminuyera en la mayoría de los entrenadores que no la establecieron como objetivo merece ser analizado en futuras investigaciones, ya que estudios recientes como el de Mouratidis, Lens y Vansteenkiste (2010) muestran que el feedback correctivo que los entrenadores proporcionan a sus deportistas después de un error -si se da de una forma positiva, que apoye la autonomía del jugador- resulta motivante para éste, incluso en los casos en que proporciona mensajes de una competencia baja. Estos resultados indican que cualquier intervención psicológica con entrenadores debe tener en cuenta las características del deporte y la forma de dirigir los partidos de los propios entrenadores.

En cuanto a las conductas del CBAS que los entrenadores no especificaron como objetivos prioritarios también se produjeron mejoras en la dirección esperada. Así, los entrenadores de fútbol aumentaron de forma importante las conductas de refuerzo y, de forma más moderada, las conductas de ánimo y disminuyeron entre un 7% y un 11% las conductas punitivas. Estos resultados son comparables a los obtenidos por Boixadós y Cruz (1999) con entrenadores de futbolistas alevines a los que se realizó la intervención por parejas de entrenadores, intentando adaptar la intervención a las características de edad y experiencia de los entrenadores.

En los entrenadores de baloncesto las mejoras en las categorías conductuales del CBAS no establecidas como objetivo fueron moderadas en refuerzo y ánimo. Sin embargo, los efectos fueron más notables en la disminución de conductas punitivas en cuatro de los cinco entrenadores, pues el entrenador 3 redujo en un 8% el castigo y los entrenadores 2 y 5 casi eliminaron las conductas punitivas de su repertorio. En otra intervención llevada a cabo con entrenadores de baloncesto las mejoras más significativas también se produjeron en la reducción de las conductas punitivas (Cruz, 1994). Este resultado es interesante pues muestra que los entrenadores que se propusieron ser más reforzantes fueron también menos punitivos. De esta manera, se puede afirmar que la intervención sobre unas conductas clave del entrenador tuvo un impacto más amplio influyendo en su estilo de entrenamiento, tal como se comprueba en la mejora de las conductas no establecidas como objetivo.

Las intervenciones conductuales llevadas a cabo con el PAPE en entrenadores de fútbol y baloncesto, mediante estudios de caso, han resultado eficaces para modificar una amplia gama de conductas de comunicación de los

entrenadores, especialmente aquellas que los entrenadores se habían propuesto como objetivo. Hay que señalar que los estudios de caso presentan limitaciones para inferir relaciones causales, pero estas se reducen cuando se utilizan conductas observables para medir los efectos de la intervención y se evalúa la línea de base en más de una ocasión para evitar variaciones al azar como posibles explicaciones de los resultados positivos que se encontraron (Smith, 1988). Únicamente el entrenador 4 de fútbol no mostró mejoras en ninguno de los objetivos que se propuso. Aunque el fracaso de este entrenador para cumplir sus objetivos no se pueda explicar con seguridad, hay que señalar que dicho entrenador no se mostraba satisfecho con el equipo ya que aspiraba a entrenar en un equipo de categoría superior y tenía planificado abandonar el mismo a final de temporada, motivo que podría hacer pensar que su implicación con los objetivos propuestos fue menor que la de los otros entrenadores.

La eficacia del programa PAPE se ha evaluado en este artículo a partir de cambios conductuales que se habían propuesto alcanzar los entrenadores. Sin embargo, el PAPE es un programa recientemente creado y, por esta razón, su eficacia sólo ha sido evaluada, hasta el momento, con entrenadores de equipos masculinos de fútbol y baloncesto. Son necesarios por lo tanto más estudios aplicando el PAPE a entrenadores de ambos géneros, de diferentes deportes, niveles competitivos y edades. Asimismo, en futuros estudios se debería a) aumentar el número de observaciones tanto en la fase de línea de base, especialmente si es poco estable, como después de la intervención para ver si los cambios en la conducta del entrenador se producen de una forma rápida o gradual; y b) realizar 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, 2001, Smith y Smoll, 2005). Finalmente, en dichas intervenciones personalizadas con entrenadores, además de establecer recomendaciones basadas en el enfoque positivo de enseñanza de Smoll y

Smith (2009) y en el establecimiento de climas motivacionales de implicación a la tarea (Mora, Cruz y Torregrosa, 2009), se pueden incluir recomendaciones derivadas de la teoría de la autodeterminación (e. g. Adie, Duda y Ntoumanis, 2008; Balaguer, Castillo y Duda, 2008) para que los deportistas satisfagan sus necesidades básicas de autonomía, relación y competencia.

#### *EFEITOS CONDUCTUALES DE PROGRAMAS PERSONALIZADOS DE ASESORAMIENTO A ENTRENADORES EN ESTILO DE COMUNICACIÓN Y CLIMA MOTIVACIONAL*

**PALABRAS CLAVE:** Programa asesoramiento personalizado entrenadores, Clima motivacional, Estilo de comunicación, Establecimiento de objetivos, Fútbol, Baloncesto

**RESUMEN:** En este trabajo se resume una línea de investigación sobre intervenciones con entrenadores de jugadores jóvenes de fútbol y baloncesto. En primer lugar, se repasa la evolución de los principales modelos teóricos y programas de intervención con entrenadores. En segundo lugar, se describen las ventajas de realizar programas que combinen el asesoramiento en estilo de comunicación y clima motivacional, tratando de individualizar al máximo las intervenciones con entrenadores. Además, se analizan los efectos de dos programas de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE1 y PAPE 2) en los cambios de su conducta, evaluada mediante el *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS). En ambos estudios se analizan separadamente los comportamientos que los entrenadores se proponen modificar como objetivos prioritarios y los otros comportamientos que evalúa el CBAS. Los resultados muestran que los entrenadores de ambos estudios aumentan las conductas de apoyo a sus jugadores (i. e., refuerzo, ánimo ante el error y ánimo general) y disminuyen sus conductas punitivas (i. e., castigo e instrucción técnica punitiva) en función de los objetivos que se han propuesto en su programa personalizado de asesoramiento en el 88% de los casos. Asimismo, se produce también una mejora en algunos comportamientos que los entrenadores no han establecido como objetivo. Ambos programas de asesoramiento personalizado han sido eficaces para lograr cambios más importantes en la conducta de los entrenadores que los obtenidos en intervenciones en grupo, en las que los entrenadores no pueden establecer sus objetivos prioritarios.

#### *EFEITOS COMPORTAMENTAIS DE PROGRAMAS PERSONALIZADOS DE ACESSORAMENTO PARA TREINADORES NO ESTILO E CLIMA MOTIVACIONAL*

**PALAVRAS-CHAVE:** Programa de assessoramento personalizado para treinadores, Clima motivacional, Estilo de comunicação, Estabelecimento de objectivos, Futebol, Basquetebol.

**RESUMO:** Neste trabalho apresenta-se um resumo de uma linha de investigação sobre intervenções com treinadores de jovens jogadores de futebol e basquetebol. Em primeiro lugar, realiza-se uma revisão da evolução dos principais modelos teóricos e programas de intervenção com treinadores. Em segundo lugar, são apresentadas as vantagens em realizar programas que o assessoramento em estilo de comunicação e clima motivacional, individualizando tanto quanto possível as intervenções com treinadores. De igual modo, analisam-se os efeitos de dois programas de assessoramento personalizado para treinadores (PAPE1 e PAPE 2) em relação às modificações dos seus comportamentos, avaliados mediante o instrumento de observação *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS). Em ambos os estudos analisam-se separadamente os comportamentos que os treinadores se propõem melhorar como objectivos prioritários, assim como os restantes comportamentos que se avaliam no CBAS. Os resultados mostram que os treinadores dos dois estudos aumentam os comportamentos de apoio aos seus jogadores (i. e., reforço, ânimo ao erro e ânimo geral) e diminuem os comportamentos punitivos (castigo e instrução técnica punitiva) em função dos objectivos que propuseram no seu programa individualizado de assessoramento, em 88% dos casos. Igualmente, esta melhora produz-se também em alguns comportamentos que não foram estabelecidos como objectivo pelos treinadores. Ambos programas de assessoramento personalizado foram eficazes para produzir modificações mais importantes na conduta dos treinadores que as obtidas em intervenções de grupo, nas quais os treinadores não podem estabelecer os seus objectivos prioritários.

## Referencias

- 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.
- 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.
- Adie, J., Duda, J. y Ntoumanis, N. (2008) Autonomy support, basic need satisfaction and optimal functioning of adult male and female participants: a test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32 (3), 189-199.
- 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.
- 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, 111-127.
- Boixadós, M. y Cruz, J. (1999). Intervención conductual en entrenadores de fútbol alevines. En F. Guillen (Ed.), *La psicología del deporte al final del milenio*. (pp.423-431). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- 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.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M. y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 14, 295-310.
- 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.
- Brustad, R. J., (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Brustad, R. y Patridge, J. (2002). Parental and peer influence on children's psychosocial development through sport. En F. Smoll y R. Smith (Eds.), *Children and Youth in Sport* (pp. 187-210). Dubuque: Kendall-Hunt.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: A review. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 328-354.
- 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.
- Colomberotto, A., Pieron, M., y Salesse, D. (1987). Relation entre l'entraîneur et le sportif en gymnastique: differences selon le niveau d'habilité des gymnastes. *Revue de l'Education Physique*, 27 (2), 19-22.
- Coatsworth, J. D. y Conroy, D. E. (2006). Enhancing the self-esteem of youth swimmers through coach training: Gender and age effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 173-192.
- Conroy, D. E. y Coatsworth, J. D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.
- Cruz, J. (1994). El asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación. *Apunts. Educació Física i Esports*, 35, 5-14.

- Cruz, J. (2001). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp. 147-176). Primera Reimpresión. Madrid: Síntesis.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. y Mimbbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 103-109.
- Cruz, J., Bou, A., Ferrández, J. M., Martín, M., Monràs, J., Monfort, N. y Ruiz, A. (1987). Avaluació conductual de les interaccions entre entrenadors i jugadors de bàsquet escolar. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 24, 89-98.
- Duda, J. L. (2001). Goal perspectives research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., y Balaguer, I. (1999). Towards an integration of models of leadership with a contemporary theory of motivation. En R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.) *Sport psychology: linking theory and practice* (pp. 213-230). Morgantown: Fitness Information Technology.
- 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, IL: Human Kinetics.
- Gallimore, R. y Tharp, R. G. (2004). What a coach can teach a teacher, 1975-2004: Reflections and reanalysis of John Wooden's teaching practices. *The Sport Psychologist*, 18, 119-137.
- Harwood, C. G. y Swain, A. J. B. (2002). The development and activation of achievement goals in tennis: II. A players, parent, and coach intervention. *The Sport Psychologist*, 16, 111-137.
- Horn, T. S. (1985). Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*, 6, 60-76.
- Keegan, R., Spray, C., Harwood, C. y Lavallee, 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.
- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Mouratidis, A., Lens, W. y Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 619-637.
- 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, Sup, 299-302.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Roberts, G.C. (1992). *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Seefeldt, V., Clark, M. A. y Brown, (2001). *Program for athletic coaches education*. Traverse City, MI: Cooper Publishing Group.
- Scanlan, T. K., Russell, D. G., Magyar, T. M. y Scanlan L. A. (2009). Project on elite athlete commitment (PEAK): III. An examination of external validity across gender, and the expansion and clarification of the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 685-705.
- Shields, D. L. y Bredemeier, B. J. (1994). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Smith, R. E. (1988). The logic and design of case study research. *The Sport Psychologist*, 2, 1-12.
- Smith, R. E., y Smoll, F. L. (1996). The coach as a focus of research and intervention in youth sports. En 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. (2005). Assessing psychosocial outcomes in coach training programs. En D. Hackfort, J. L. Duda y R. Lidor (Eds.), *Handbook of research in applied sport and exercise psychology: International perspectives* (pp. 293-316). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- 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 Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 39-59.
- Smith, R., Smoll, F. y Cumming, S. (2009). Motivational climate and changes in young athletes' achievement goal orientations. *Motivation and Emotion*, 33 (2), 173-183.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Smith, R.E., Zane, N. S., Smoll, F. L. y Coppel, D. B. (1983). Behavioral assessment in youth sports: Coaching behaviours and children's attitudes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 15, 208-214.
- Smoll, F. L. y Smith, R. E. (1989). Leadership behaviors in sport: A theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1522-1551.
- Smoll, F. L. y Smith, R. E. (2002). Coaching behavior research and intervention in youth sports. En F. L. Smoll y R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 211-234). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- 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). Londres: John Wiley & Sons.
- Smoll, F. L. y Smith, R. E. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente*. Barcelona. INDE.
- Smoll, F. L., Smith, R.E., Barnett, N.P. y Everett, J. J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth coaches. *Journal of Applied Psychology*, 78, 602-610.
- Smoll, F. L., Smith, R. E. y Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on changes in young athletes' achievement goal orientations. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1, 23-46.
- Sousa, C., Cruz, J. Torregrosa, M., Vilches, D. y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.





- Sousa, C., Cruz, J., Viladrich, C. y Torregrosa, M. (2007). Efectos del programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) en el compromiso deportivo y el abandono de futbolistas jóvenes. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 97-116.
- Sousa, C., Smith, R. E. y Cruz, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2, 258-277.
- Theeboon, 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.
- Tharp, R. G. y Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher, *Psychology Today*, 75-78.
- Torregrosa, M. y Cruz, J. (2006). El deporte infantil como base de la carrera deportiva de adultos activos y deportistas de élite. En E. J. Garcés de los Fayos, A. Olmedilla y P. Jara (Eds.), *Psicología y Deporte* (pp. 585-602). Murcia: Diego Marín.
- Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., García Mas, A. y Palou, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 227-237.

