



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat de Psicologia

Treball de Fi de Grau

Disseny d'un Programa d'Intervenció en un Club de Bàsquet de Formació.

Bernat Cardell Quintana

Grau de Psicologia

Any acadèmic 2018-2019

DNI de l'alumne: 43225716E

Treball tutelat per Jordi Llabrés Bordoy

Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic.

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball: estil de comunicació, clima motivacional, bàsquet, coach.

Abstract.

L'objectiu del present estudi ha estat presentar el procediment seguit per a l'aplicació d'un Programa d'Assessorament Personalitzat per Entrenadors (PAPE) i avaluar els efectes d'aquesta intervenció individualitzada en un entrenador de bàsquet. La intervenció ha abordat l'estil comunicatiu i el clima motivacional. En quant a l'estil comunicatiu, l'entrenador ha seleccionat tres conductes objectiu a millorar en base a un primer estudi de les necessitats. L'observació sistemàtica mitjançant el Coaching Behavior Assessment System (CBAS) ha revelat millora en dues d'aquestes tres conductes objectiu una vegada aplicada la intervenció. Per altra banda, tot i poder parlar a nivell descriptiu d'una lleugera millora, els efectes registrats en el clima motivacional percebut pels jugadors, han estat més discrets.

Paraules clau: estil de comunicació, clima motivacional, bàsquet, coach.

Introducció.

La pràctica d'activitat fisicoesportiva organitzada de la població escolar espanyola, es situa al 63% dels nins i nines. Per activitat fisicoesportiva organitzada entenem aquella que es realitza dins el marc d'una organització i baix la supervisió d'una persona encarregada de dirigir l'activitat (tècnic/a esportiu/va, entrenador/a, monitor/a, entre d'altres), fora de l'horari lectiu i com a mínim un cop per setmana. La diferència entre sexes és de 20 punts: un 73% dels nins practiquen activitat fisicoesportiva organitzada mentre que en el cas de les nines es redueix al 53% (Viñas i Pérez, 2011).

Tot i partint d'aquests esperançadors resultats, s'ha posat de manifest un abandonament gradual de l'activitat fisicoesportiva que es produeix entre la població escolar amb l'arribada a

l'adolescència. El / la escolar, quan arriba a certa edat, decideix com utilitzar el seu temps lliure, si desitja continuar dedicant-se a l'esport o si, per altra banda, prefereix un altre tipus d'activitat. Els resultats constaten aquest fet, el percentatge de pràctica disminueix passant del 64% entre els 6-7 anys al 50% entre els 16-18 anys. Destaca l'etapa de primària, en la qual la pràctica es manté constant amb un lleuger increment fins arribar als 10-11 anys, sent en el pas a l'educació secundària (equivalent als 12-13 anys) quan s'inicia el descens. En el cas de les nines l'abandonament es produeix en major mesura que en els nins. D'altra banda, les diferències de pràctica esportiva entre sexes en població escolar i adulta es mantenen. Aquestes dades destaquen la importància de la necessitat d'incorporar uns hàbits regulars de pràctica esportiva en edat escolar. (Viñas i Pérez, 2011)

Com a professionals del camp, això ens porta obligatòriament a la necessitat de fer-nos una pregunta: **per què tants nins abandonen l'esport després dels 12 anys?**

Psicòlegs esportius, estudiosos del desenvolupament i altres professionals del camp, (Butcher, Lindner, i Johns, 2002; Carlman, Wagnsson, i Patriksson, 2013) han presentat diversos motius pels quals els nins i els joves deixen la pràctica esportiva. Crane i Temple (2015) van revisar sistemàticament factors associats amb nins i adolescents que abandonaven els esports organitzats (la revisió va cobrir 43 publicacions d'Europa, Amèrica del Nord i Austràlia). Els autors, conclouen, com era d'esperar, que es presenten diverses raons per les quals es produeix aquest abandonament. Entre altres factors com la falta de temps per a realitzar altres activitats, no passar-ho bé durant la pràctica esportiva, o les lesions, trobem també que els joves esportistes abandonen la seva pràctica a causa de la pressió dels entrenadors o d'una relació deficitària amb ells (Witt i Dangi, 2018).

Alguns investigadors han situat la relació entre entrenador i esportista en el centre del procés de formació (Isoard-Gauthier, Trouilloud, Gustafsson, i Guillet-Descas, 2016). Aquesta rellevància sembla ser encara més gran quan es tracta d'esportistes joves (Vella, Oades, i

Crowe, 2013). Malgrat això, diferents estudis mostren que la majoria dels entrenadors no solen tenir coneixements o formació específica en aspectes psicològics del desenvolupament del nin ni de la dinàmica de l'equip (Cruz Feliu, 1994; Smith, Smoll, i Cumming, 2007; Sousa, Smith, i Cruz, 2008). Això, sens dubte porta certes conseqüències. Si el jove viu la pràctica esportiva com una experiència agradable, podem preveure cap al futur, una alta probabilitat d'augment de la mateixa, convertint-se en un adult actiu. En canvi, si el jove viu l'experiència esportiva de manera negativa pot patir ansietat i estrès i desenvolupar actituds disruptives cap a la competició, augmentant així la probabilitat d'abandonament de l'esport (Barnett, Smoll, i Smith, 1992; Ronald E. Smith, Smoll, i Barnett, 1995).

L'esport és una activitat que ofereix beneficis molt importants, tant en el terreny físic com en l'àmbit del desenvolupament personal, a l'atorgar oportunitats de socialització que, ben estructurades, suposen unes experiències d'adaptació molt valuoses, on el nin o el jove esportista aprèn a compartir, prendre decisions, plantejar objectius, així com a assumir riscos i compromisos (Côté, J., & Fraser-Thomas, 2007). Trobem un ampli consens al considerar que el context és un dels elements fonamentals per el desenvolupament d'esportistes en formació (Jowett i Cramer, 2010; Taylor i Bruner, 2012; Vazou, Ntoumanis, i Duda, 2005).

No obstant això, i de forma oposada al que es pugui pensar, la participació en esports organitzats, no representa automàticament cap benefici per el nin (Martens.R., 1978, citat en Weinberg & Gould, 2010). Els efectes psicopedagògics de l'esport especialment en l'esport d'iniciació, depenen del context en el que es realitza, principalment del rol que juguen els agents de socialització com ara entrenadors, pares o companys (Rodríguez, Cruz, i Torregrosa, 2017). El desenvolupament del lideratge, la bona conducta esportiva així com les orientacions cap a un objectiu, són beneficis que requereixen i venen donats gràcies a una supervisió adulta apropiada i competent, per líders que entenen els nins i saben de quina manera estructurar

programes que afavoreixin l'aprenentatge de noves experiències positives (Weinberg & Gould, 2010).

De totes les relacions que estableixen els esportistes al llarg de la seva carrera esportiva, una de les que tenen un major impacte, és la relació que estableixen amb el seu entrenador. L'entrenador és el principal responsable d'ensenyar les habilitats físiques, tècniques i tàctiques que permeten als esportistes assolir el seu màxim potencial de rendiment, a més de contribuir en el seu creixement fora del camp esportiu (Rodríguez et al., 2017). En un estudi realitzat, jugadores de bàsquet expertes van declarar que els seus entrenadors van ser per a elles una "peça clau" en les seves etapes de formació per assolir la màxima qualitat com a jugadores (Sáenz-López, Jiménez, Giménez, i Ibáñez, 2007).

Tenint en compte la destacada importància de la influència que l'entrenador pot tenir sobre l'esportista, és desitjable que aquesta sigui el més positiva possible. Així doncs, podem afirmar que si l'actuació psicopedagògica de l'entrenador és una de les variables crítiques per aconseguir que els esportistes joves continuïn interessats en la pràctica esportiva, un objectiu prioritari dels psicòlegs de l'esport hauria de ser conèixer l'estil de lideratge dels tècnics que dirigeixen les competicions esportives per a nins i nines i assessorar-los, posteriorment, d'una manera més individualitzada (Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora, i Viladrich, 2011).

Una de les línies que ha mostrat major desenvolupament teòric i metodològic en la intervenció amb entrenadors dins l'àmbit juvenil, és la iniciada per Smoll i Smith a Estats Units a finals dels anys setantes. A partir dels seus treballs de caire cognitiu-social es va desenvolupar el model mediacional (Rodríguez et al., 2017). El model mediacional de lideratge, proposat per Smoll i Smith (1989) descriu que les conductes de l'entrenador alteren el rendiment, motivació, actituds i actuació dels seus jugadors i els comportaments d'aquests, al seu torn, afecten a l'entrenador. Segons aquest model, els esportistes responen en funció de les percepcions i el record que construeixen dels comportaments de l'entrenador. L'entrenador, al

seu torn, reacciona tenint en compte els comportaments dels seus jugadors. A partir d'aquest model s'han dissenyat programes per millorar l'estil de comunicació de l'entrenador, perquè aquest actui seguint les directrius del que es denomina un enfocament positiu en l'ensenyament de destreses esportives (Smoll, Smith, Cruz i Garcia-Mas, 2009). Aquest enfocament es caracteritza per recompensar les conductes desitjades dels esportistes perquè aquestes es produeixin amb més freqüència en el futur. Tal com assenyala Weiss (1993), per assegurar la continuïtat en l'esport, els nens necessiten ser avaluats per la seva millora i el seu esforç, i no només per la seva execució en comparació amb la d'altres esportistes. L'enfocament positiu parteix de la premissa de que tots els comportaments que es valoren s'aprenen. No obstant això, i per altra banda, l'enfocament negatiu intenta eliminar els errors i les conductes no desitjades dels jugadors per mitjà de la crítica o del càstig. Aquest enfocament considera que l'esportista que comet menys errors és el que guanya. Quan l'estil negatiu és la pràctica habitual d'un entrenador, les relacions entrenador - jugadors es deterioren i apareix en els jugadors el ressentiment i l'hostilitat cap a l'entrenador (Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches, i Viladrich, 2006).

El segon model de lideratge que ha tingut més influència en l'estudi de les interaccions entre entrenador i esportistes és el model multidimensional de lideratge de Chelladurai (1993). Aquest model considera que és important que hi hagi congruència entre la conducta real de l'entrenador, la conducta que prefereixen els esportistes que exerceixi el seu entrenador i la conducta requerida de l'entrenador en funció de les demandes de la situació. En general, els estudis revisats per Chelladurai (1993), confirmen que els esportistes es mostren satisfets amb un tipus de lideratge que valori la habilitat i els esforços dels membres de l'equip i amb un feedback positiu que recompensi l'execució correcta.

En quant a les conductes dels entrenadors, Chelladurai y Saleh (1978) trobaren cinc factors en els que s'agrupen els comportaments més habituals. Aquests són:

1. *Entrenament i instrucció*: Conducta de coaching dirigida a millorar el rendiment dels atletes, fent èmfasi en la formació dura i intensa; instruint-los en les habilitats, tècniques i tàctiques de l'esport; aclarir la relació entre els membres; i estructurar i coordinar les activitats dels membres.

2. *Conductes democràtiques*: comportament de coaching que permet una major participació de l'atleta en les decisions relacionades amb els objectius del grup, mètodes de pràctica i tàctiques i estratègies de joc.

3. *Conductes autocràtiques*: comportament de coaching que implica la independència en la presa de decisions i fa èmfasi en l'autoritat personal.

4. *Suport social*: comportament de coaching caracteritzat per una preocupació pel benestar dels atletes individuals, l'ambient positiu del grup i les càlides relacions interpersonals amb els membres.

5. *Feedback positiu*: Conducta de coaching que reforça un atleta reconeixent i recompensant el bon rendiment.

En cert estudi amb esportistes de distintes disciplines esportives, Terry y Howe (1984) van observar que aquells que practicaven modalitats que requerien cooperació, preferien conductes d'entrenament i instrucció i de feedback positiu, així com menys les democràtiques i de suport social, que a d'altres esports. Pareix llavors, que els esportistes d'esports d'equip que requereixen cooperació, prefereixen en major mesura, decisions i/o conductes autocràtiques, d'entrenament i instrucció i de feedback positiu. Això podria ser raonable d'acord a les característiques d'aquests esports, com la necessitat d'una persona que dirigeixi l'equip i prengui les decisions difícils en moments complicats, la falta de control per part dels esportistes respecte a les activitats a realitzar durant les sessions d'entrenament i la necessitat d'informació respecte al propi rendiment en diferents facetes (Buceta, 1995).

S'ha considerat que els dos models de lideratge (model mediacional de Smoll i Smith, 1989 i model multidimensional de Chelladurai, 1993) tenen implicacions per a la motivació dels esportistes, i s'han traçat algunes interrelacions entre ells i la motivació en el marc de la teoria de les metes d'assoliment (vegeu Duda i Balaguer, 1999). Al començament de la dècada dels noranta, aquesta teoria va aportar les bases per al disseny de programes d'intervenció en l'àmbit educatiu (Ames, 1992) i en l'esportiu (Alonso, 1995; Theeboom, De Knop, i Weiss, 1995), proporcionant directrius per millorar el clima motivacional a partir de les 6 àrees TARGET: Tasca, Autoritat, Recompenses, Grup, Avaluació i Temps (Ames, 1992). Així doncs, a partir de les aportacions dels models mediacional, multidimensional i de la teoria de les metes d'assoliment es pot establir un marc teòric per a dissenyar programes en els quals els entrenadors desenvolupin un estil de comunicació positiu i, a més, recompensen el progrés individual, les tasques realistes però desafiants i la col·laboració entre els membres de l'equip per establir climes d'implicació en la tasca (Cruz et al., 2011).

Estats Units és pioner en quant al desenvolupament de programes de formació per entrenadors. Alguns exemples són l'American Coach/Sport Education Program (ACEP/ASEP) (Martens, 1987), el National Youth Sports Coaches Association program (NYSCA) (Brown i Butterfield, 1992), l'Athletic Coaches Education (PACE) (Seefeldt i Clark, 2001), el Coach Effectiveness Training (CET) (Smith i Smoll, 1996) o, posteriorment el Mastery Approach to Coaching (MAC) (Smith et al., 2007). Els objectius d'aquests programes són diferents. Alguns cobreixen temes com les estratègies d'ensenyança, prevenció de lesions, o també la promoció d'una experiència positiva i agradable en el jove esportista.

Tot i que aquests programes hagin estat dissenyats a fi de millorar la relació entrenador-esportista, la falta d'informació respecte al seu impacte en el col·lectiu d'entrenadors, segueix sent un dels aspectes més criticats (Cruz et al., 2011).

Podem dir que els resultats de diversos estudis on s'han vist aplicats aquests programes (Barnett et al., 1992; Boixadós i Cruz, 1999; Cruz, 1994; Smith, Smoll, i Curtis, 1979; Smoll i Smith, 2006), han estat, en molts aspectes, positius, però han mostrat una clara necessitat d'individualitzar al màxim possible l'assessorament psicològic als entrenadors. Això es deu a que l'efectivitat de cada intervenció es veu modulada pels coneixements, experiències, creences i expectatives professionals de cada entrenador (Cruz et al., 2011).

En els darrers treballs realitzats per el Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport (GEPE) de la Universitat Autònoma de Barcelona, es proposa elaborar Programes d'Assessorament Personalitzat a Entrenadors (PAPE). Mitjançant sessions individualitzades es cerca que els entrenadors prenguin consciència dels seus comportaments així com analitzar conjuntament amb el psicòleg de l'esport les conductes a mantenir i aquelles que han de disminuir en el seu perfil conductual (Mora, Torregrosa, i Cruz, 2009; Sousa et al., 2006).

Els programes personalitzats han demostrat els avantatges d'adequar els continguts d'ensenyament a les necessitats de cada entrenador (Cruz et al., 2011) i els seus efectes són més estables a llarg termini (Gilbert, Gallimore, i Trudel, 2009).

El PAPE té com objectiu incidir sobre les necessitats específiques de cada entrenador preservant el seu propi estil. Inicialment s'entrevistava als entrenadors per conèixer les seves creences i característiques personals i estimar en quina mesura els conceptes que plantejava la intervenció eren acords amb la manera de pensar de cada entrenador. Seguidament s'observava la conducta de l'entrenador en els partits mitjançant el Coaching Behavior Assessment System (CBAS, Smith, Smoll, i Hunt, 1977), d'aquesta manera es generava un perfil conductual en què basar les sessions de formació individualitzades. Els entrenadors feien ús de l'establiment d'objectius per triar les conductes a millorar i planificar la seva consecució.

El PAPE ha demostrat la seva efectivitat pel que fa a la millora de les conductes que els entrenadors van establir com a objectiu prioritari. Específicament un augment en aquells

comportaments que suposaven la implementació de conductes de suport, com el reforç o l'ànim, i una disminució de les conductes punitives (Ortín, Mestre, i García-de-Alcaraz, 2016). Estudis de revisió recents (Cruz et al., 2011; Langan, Blake, i Lonsdale, 2013) han donat suport a la línia d'intervenció del PAPE, destacant la importància de les intervencions individualitzades.

Partint d'això podem concloure que els programes d'assessorament a entrenadors han evolucionat en distints aspectes. Per una banda l'assessorament en un estil de comunicació positiu derivat dels primers treballs de Smith i companys (1979) es complementa amb l'assessorament en les 6 àrees TARGET per aconseguir un clima motivacional d'implicació a la tasca. Per l'altra banda, tant les característiques personals de l'entrenador, com la formació rebuda o els objectius o expectatives professionals, entre d'altres, així com el context (esport competitiu o recreatiu, individual o col·lectiu, etc.) han mostrat una evident i gran necessitat d'individualitzar al màxim les intervencions amb els tècnics o entrenadors.

Considerant els beneficis associats als programes individualitzats amb entrenadors (Cruz et al., 2011; Langan et al., 2013; Su i Reeve, 2011), en el present estudi es proposa el disseny d'un programa de formació a entrenadors a través d'una avaluació de les verbalitzacions de l'entrenador en un context recreatiu, o d'esport social.

L'objectiu del treball és observar els canvis en la conducta de l'entrenador i examinar si aquesta s'adapta millor a un enfocament positiu; la hipòtesi plantejada es basa en el fet de que després del programa de formació i assessorament impartit als entrenadors, augmentarà en aquests, la freqüència de les conductes corresponents a l'enfocament positiu i disminuirà la freqüència de les conductes corresponents a l'enfocament negatiu; ja que els estudis revisats per Chelladurai (1993) confirmen que els esportistes es mostren més satisfets quan el tipus de

lideratge de l'entrenador consisteix en valorar l'habilitat i els esforços dels membres de l'equip amb feedback positiu que recompensi l'execució correcta.

Mètode.

Participants.

Per al present estudi, s'ha comptat amb la participació d'un entrenador de bàsquet del C.B. Joventut Lluçmajor (Illes Balears), de 22 anys d'edat i amb 5 temporades d'experiència com a entrenadors de bàsquet, a més dels 11 jugadors de l'equip de categoria Mini Bàsquet que dirigeix. Durant el procés, un jugador va ser retirat de la mostra a causa d'un accident de trànsit que va impedir la seva continuïtat en el procés, quedant així una mostra de 10 jugadors. Les edats dels jugadors estaven compreses entre 10 i 12 anys, amb una mitja d'edat de 10,3 anys i una desviació típica de 0,8232.

Instruments.

Per a l'establiment de la línia base, així com per a la posterior avaluació dels canvis obtinguts, es va utilitzar una bateria d'instruments composta per les eines descrites a continuació.

Coaching Behavior Assessment System (CBAS). Pel registre de les conductes de l'entrenador en l'etapa d'establiment de la línia base i en l'etapa d'avaluació de la intervenció, es va usar una modificació de l'adaptació de Rodríguez-Peláez, Garrido, Conde, i J. Almagro, (2015) del Coaching Behavior Assessment System (CBAS) original de Smith, Smoll i Hunt (1977) (vegeu Taula 1.). Aquest instrument, en la seva versió original, mesura 12 categories de la conducta del professor, dividida en dues dimensions: les conductes reactives, aquelles provocades per la realització de l'activitat dels jugadors, basant-se en els seus encerts, errors o conductes; i les conductes espontànies, aquelles que no responen directament a una acció immediata del joc,

sinó que són respostes iniciades per l'entrenador. Atenent al CBAS es considera com a Orientació cap a la Tasca el registre de conductes de Reforç (R), Ànim a l'Error (AE), Mantenir el Control (MC), Instrucció Tècnica General (ITG), Comunicació General (CG), Organització (O) i Ànim General (AG). Mentre que es considera com a Orientació a l'Ego el registre de conductes de No Reforç (NR), Punició / Càstig (P), Ignora l'Error (IE) i Instrucció Tècnica Punitiva (ITP = ITE + P), així com també l'absència d'Instrucció Tècnica General (ITG), Ànim General (AG), Organització (O) i Mantenir el Control (MC). Aquesta última també representarà orientació a l'ego si es realitza de forma hostil.

Les adaptacions de l'instrument de Rodríguez-Peláez et al. (2015) van consistir en la subdivisió d'alguns ítems, per tal d'aprofundir en l'observació del tipus d'orientació, si cap a l'ego o la tasca, comptant amb les diferents variables possibles que es podien originar en aquests apartats. Aquestes modificacions eren les que concernien als següents ítems:

- ítem 4, Feedback Tècnic com a resposta a execucions incorrectes, corresponent a la categoria ITE de la versió original del CBAS, es va dividir en Interrogatiu (4.1), Ego (4.2) i Tasca (4.3), de manera que el primer i el tercer denoten una orientació cap a la tasca i el segon cap a l'ego.
- ítem 8, Mantenir el control (MC), es va dividir en quatre apartats: L'ignora (8.1), No ho veu (8.2), Control (8.3) i Control hostil (8.4). Dels que l'apartat 8.3 és considerat com orientació a la tasca i la resta a l'ego.
- ítem 9, Instrucció tècnica de forma general (ITG), va seguir el mateix procés que l'ítem 4, dividint-se de la mateixa manera en Interrogatiu (9.1), Ego (9.2) i Tasca (9.3) amb la mateixa interpretació de les subdivisions.
- ítem 11, Organització (O), va ser dividit en Formal (11.1), orientada a l'ego, i Informal (11.2), orientat a la tasca.

D'aquesta adaptació de Rodríguez-Peláez et al. (2015), vam decidir prescindir i per tant retirar algunes de les categories a fi d'adequar l'instrument de registre al recursos amb els que comptàvem i així poder aconseguir una major operativitat (*vegeu Taula 2 i Annex 2*). L'objectiu d'aquesta simplificació va ser aconseguir un instrument més usable per algú no entrenat en el seu us, així com assegurar una major precisió en el registre de les categories restants. Aquests canvis van consistir amb el descrit a continuació:

- Es va eliminar la dimensió de Conductes Espontànies, conductes iniciades per l'entrenador i que no responen a una acció de joc immediata.
- Dins la categoria Resposta a Execucions Correctes, es va eliminar l'ítem "No reforç", ja que vam considerar ambigu i poc operatiu el seu registre així com la definició del que seria objectivament una execució correcta. També hi va influenciar la dificultat de registrar la totalitat de les execucions correctes que es donen a la vegada dins la situació de joc.
- Dins la categoria de Resposta a Execucions Incorrectes, es va eliminar l'ítem "Ignorar l'Error". Les causes que ens van dur a prendre aquesta decisió van ser les mateixes explicades anteriorment. Vam considerar difícil definir objectivament quan l'entrenador ignora conscientment l'errada, així com impossible registrar totes les errades que es produeixen dins la situació de joc, atenent els recursos amb els que comptàvem.

CBAS ORIGINAL (Smith, Smoll y Hunt, 1977)	ADAPTACIÓ CBAS Rodríguez-Peláez, D., Garrido, P., Conde, C., i J. Almagro, B. (2015).
Conductes Reactives	Conductes Reactives
<i>Resposta a conductes desitjables</i>	<i>Resposta a execucions correctes</i>
- Reforç (R)	1. Reforç positiu verbal o no verbal
- No Reforç (NR)	2. No reforç
<i>Resposta als errors</i>	<i>Resposta a execucions incorrectes</i>
- Ànim a l'error (AE)	3. Ànim
- Instrucció Tècnica a l'error (ITE)	4. Feedback tècnic
- Punició/Càstig (P)	4.1. Interrogatiu
- Instrucció Tècnica Punitiva (ITP)	4.2. Ego
- Ignorar l'error (IE)	4.3. Tasca
	5. Càstig
	6. Feedback tècnic de manera hostil
	7. Ignorar l'error
<i>Resposta a comportaments disruptius</i>	<i>Resposta a la mala conducta</i>
- Mantenir el Control (MC)	8. Mantenir el control
	8.1. Ho ignora
	8.2. No ho veu
	8.3. Control
	8.4. Control hostil
Conductes Espontànies	Conductes Espontànies
<i>Relacionades amb el partit/entrenament</i>	<i>Aspectes relacionats amb la tasca</i>
- Instrucció Tècnica General (ITG)	9. Instrucció tècnica de forma general
- Ànim General (AG)	9.1. Interrogatiu
- Organització (O)	9.2. Ego
	9.3. Tasca
	10. Instrucció d'ànim de forma general
	11. Organització
	11.1. Formal
	11.2. Informal
<i>Irrellevants per el partit/entrenament</i>	<i>Aspectes no relacionats amb la tasca</i>
- Comunicació General (CG)	12. Comunicació general
	12.1. Inicial
	12.2. Final

Taula 2. Adaptació modificada per a l'estudi.

ADAPTACIÓ CBAS

Rodríguez-Peláez, D., Garrido, P., Conde, C., i
J. Almagro, B. (2015).

Conductes Reactives

Resposta a execucions correctes

1. Reforç positiu verbal o no verbal
-

Resposta a execucions incorrectes

2. Ànim
 3. Feedback tècnic
 - 3.1. Interrogatiu
 - 3.2. Ego
 - 3.3. Tasca
 4. Càstig
 5. Feedback tècnic de manera hostil
-

Resposta a la mala conducta

6. Mantenir el control
 - 6.1. Ho ignora
 - 6.2. No ho veu
 - 6.3. Control
 - 6.4. Control hostil
-

CBAS Player Perceived Behavior Scale (CBAS-PBS). El CBAS-PBS va ser desenvolupat per Smith et al. (1979) i validat a l'espanyol per Sousa et al. (2008). Aquest instrument pretén mesurar les percepcions que tenen els esportistes sobre les conductes realitzades per l'entrenador. Cadascuna de les 12 categories plantejades al CBAS es defineixen aquí de forma narrativa i els esportistes indiquen amb quina freqüència el seu entrenador les duu a terme (vegeu Annex 4). Les respostes es donen en una escala Likert de 5 punts (1 = mai, 5 = gairebé sempre).

CBAS Coach-Perceived Behaviors Scale (CBAS-CPBS). El CBAS-CPBS, desenvolupat per Smith et al. (1979) i validat a l'espanyol per Sousa et al. (2008) és idèntic a l'escala CBAS-PBS, amb l'única diferència que aquest mesura les percepcions dels entrenadors sobre la pròpia conducta realitzada (vegeu Annex 3). Les respostes es basen, de la mateixa forma, en una escala Likert de 5 punts (1 = mai, 5 = gairebé sempre).

PMCSQ-2, Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire El Clima Motivacional Percebut es va avaluar mitjançant la versió del Qüestionari de Clima Motivacional Percebut en l'Esport (PMCSQ-2, Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire; Newton, Duda, i Yin, 2000) per a esports de conjunt o equips (vegeu Annex 5).

Aquest instrument està dissenyat per mesurar el clima motivacional predominant en un determinat context esportiu. Consta de dues variants correlacionades entre sí, que valoren el grau en que els esportistes perceben que l'entrenador crea o propicia un clima d'implicació a la tasca o bé un clima d'implicació a l'ego. El qüestionari PMCSQ-2 per a esports de conjunt consta de 29 ítems (15 orientats al clima d'implicació a la tasca i 14 orientats a la implicació a l'ego) agrupats en sis factors. Aquests sis factors van ser etiquetats com Esforç / Millora (EM) (es percep que l'entrenador reforça el treball dur i l'esforç, així com el desenvolupament de les habilitats i de la millora personal), Importància de Rol (IR) (es percep que cada jugador aporta alguna cosa a l'equip, així com que tots tenen un paper important en la consecució de l'èxit), Aprenentatge Cooperatiu (AC) (es percep que l'entrenador valora positivament la col·laboració entre els esportistes i desitja que s'ajudin a aprendre i a millorar les seves habilitats), Reconeixement Desigual (RD) (es percep que l'entrenador ofereix més atenció i reforç als esportistes de més talent), Càstig per errors (CE) (es percep que l'entrenador respon negativament als errors) i Rivalitat intragrup (RI) (es percep que l'entrenador promou la comparació social i la competició entre els esportistes del mateix equip). El format de resposta és de tipus Likert de amb una escala de cinc punts que oscil·la des de "Molt en desacord" a "Molt d'acord".

Procediment.

El present estudi es va desenvolupar en tres etapes. Durant la primera etapa es va establir la línia base de les conductes de l'entrenador a partir d'una avaluació i un registre de les mateixes. La segona etapa va consistir en la realització de la intervenció amb l'entrenador mitjançant el Programa d'Assessorament Personalitzat per Entrenadors (PAPE). Per últim, una tercera va consistir en mesurar els possibles canvis aconseguits amb la intervenció.

Al llarg de la primera etapa es realitzaren 3 sessions de registre conductual mitjançant l'adaptació abans explicada del CBAS, originalment desenvolupat per Smith et al. (1977), registrant 3 entrenaments que sumaren un total de 180 minuts d'observació. En aquesta fase es realitzà, així mateix, l'administració del CBAS-CPBS i l'entrevista individual amb l'entrenador així com l'administració del CBAS-PBS i el PMCSQ-2 als jugadors de l'equip. La segona etapa va consistir en dur a terme la intervenció psicològica amb l'entrenador. Aquesta intervenció es va desenvolupar seguint la línia marcada per treballs com els de Cruz Feliu (1994), Soriano, Ramis, Cruz, i Sousa (2014), Mora, Cruz, i Sousa (2013), Cruz, Sousa, i Alcaraz (2016) i es va dividir en 5 fases: Directrius per millorar el clima motivacional de l'equip; Directrius per millorar l'estil de comunicació de l'entrenador; Feedback sobre el registre conductual; Establiment d'objectius; i Seguiment en pista.

Fase 1: Directrius per millorar el clima motivacional de l'equip. L'objectiu d'aquesta sessió d'intervenció de 60 minuts de durada va ser formar l'entrenador en aspectes generals de la motivació en la pràctica esportiva que pogués aplicar de manera pràctica amb els seus equips. Durant aquesta sessió cara a cara amb l'entrenador, es va ressaltar la importància de la formació psicològica de l'entrenador com a figura clau de la iniciació esportiva, es va presentar la filosofia de l'esport educatiu i s'explicaren els conceptes de motivació i clima motivacional d'implicació a la tasca i d'implicació a l'ego, insistint en la influència de l'entrenador per

instaurar un o altre clima. Es va emfatitzar que la proposta d'intervenció plantejada es centra en assessorar l'entrenador a fi de que sigui capaç de crear un clima motivacional d'implicació a la tasca. Per fomentar aquest clima es va proposar la utilització d'una sèrie de directrius conductuals en diferents àrees, conegudes com a àrees TARGET (Ames, 1992): Tasca, Autoritat, Recompenses, Grup, Avaluació i Temps. A la *Taula 3* es presenten els continguts exposats en la sessió 1 com a directrius per millorar la motivació mitjançant les àrees TARGET. Vam basar aquests continguts directament amb el treball de Mora et al. (2013). En finalitzar la sessió, es va fer entrega d'un dossier amb els continguts d'aquesta.

Fase 2: Directrius per millorar l'estil de comunicació de l'entrenador. L'objectiu d'aquesta sessió de 90 minuts de durada va ser centrar-se en fomentar les habilitats de comunicació de l'entrenador. A l'inici, es va presentar l'objectiu de la sessió, establint les diferències entre un enfocament positiu i negatiu de la comunicació i deixant constància que el seminari es basava en un enfocament positiu en l'aprenentatge d'habilitats esportives com el proposat per autors com Cruz Feliu (1994), F. Smoll et al. (2009) i Weiss (1993). El contingut principal de la sessió consistí en oferir a l'entrenador unes pautes conductuals per millorar les habilitats de comunicació a partir de cinc actuacions: les reaccions davant els encerts; les reaccions davant els errors; mantenir l'ordre i la disciplina; tractar les infraccions a les regles d'equip i crear una bona atmosfera d'aprenentatge. La *Taula 4* presenta un resum del contingut d'aquestes directrius conductuals basades en les presentades en els treballs de F. Smoll et al. (2009) i posteriorment recollides per Mora et al. (2013). En acabar la sessió es va entregar un dossier amb el contingut treballat durant la sessió.

Les següents dues fases de l'etapa d'intervenció es realitzaren en una mateixa sessió que tingué una durada de 45 minuts. Aquesta sessió es va compondre de la *Fase 3:* Feedback sobre el registre conductual i la *Fase 4:* Establiment d'objectius. En primer lloc es presentaren els resultats obtinguts en la primera administració dels qüestionaris i les primeres sessions

d'observació. L'objectiu principal d'aquesta fase fou augmentar la consciència de l'entrenador sobre els seus comportaments i les conseqüències d'aquests. A partir d'aquí es va determinar conjuntament amb l'entrenador aquelles conductes que realitzava adequadament i que era convenient mantenir i, per altra banda, les conductes a potenciar i de quina manera posar-les en pràctica. Es van triar tres objectius conductuals de les categories del CBAS que es mostraven com a més deficitàries, com a comportaments a millorar del seu estil comunicatiu amb els jugadors. Es va cercar en tot moment incidir en aquells aspectes on es veia una possibilitat de millora més significativa i més beneficiosa pels jugadors. L'entrenador va definir com a objectius millorar el nombre de Reforços davant execucions correctes i Ànim a l'error, i disminuir les conductes d'Instrucció Tècnica Hostil.

Taula 3. Resum de les directrius per millorar el clima motivacional

Àrees TARGET	Definició	Estratègies per el seu foment	Exemples pràctics
Tasca	Forma en la que es dissenyen les habilitats a aprendre	<p>Establir objectius a curt termini basats en la millora.</p> <p>Dissenyar activitats variades.</p> <p>Tasques que siguin desafiants.</p>	<p>Disminuir els punts en contra al pròxim partit.</p> <p>Dissenyar activitats que simulin condicions de competició, estimulants i originals</p> <p>Dissenyar tasques desafiants per a cada jugador.</p>
Autoritat	Grau en que l'entrenador permet que els jugadors s'impliquin en la presa de decisions.	<p>Dissenyar activitats que permetin als jugadors prendre les seves pròpies decisions.</p> <p>Ajudar a que els jugadors aprenguin a avaluar el propi esforç i rendiment.</p>	<p>Atribuir als jugadors rols de lideratge.</p> <p>Jugador com a entrenador.</p>
Recompensa	Ús de recompenses i incentius.	<p>Donar a tots els jugadors la possibilitat d'obtenir recompenses.</p> <p>Promoure l'aprenentatge cooperatiu dins l'equip.</p>	<p>Reforçar la millora i l'esforç, no el resultat.</p> <p>Reforçar i donar valor a la cooperació dins l'equip.</p> <p>Permetre i animar l'error.</p>
Grup	Conformació dels grups durant l'aprenentatge.	<p>Fomentar la interacció dels jugadors.</p> <p>Crear grups heterogenis</p>	<p>Variar els grups.</p> <p>Crear grups amb nivell d'habilitat heterogeni.</p> <p>Fomentar la participació de tots els membres.</p>
Avaluació	Criteris a partir dels quals els jugadors són avaluats.	<p>Avaluar per la millora i esforç individual.</p> <p>Ajudar a avaluar el propi progrés i esforç.</p>	<p>No centrar l'atenció en el resultat de l'equip sinó en els esforços individuals.</p>
Temps	Temps que es dedica a cada jugador en funció del seu nivell esportiu.	<p>Permetre el progrés al propi ritme.</p> <p>Permetre temps extra per aconseguir els objectius marcats.</p>	<p>Flexibilitzar el temps d'aprenentatge en cada cas individual.</p> <p>Permetre temps extra per a la pràctica de l'habilitat.</p>

Taula 4. Resum de les directrius per millorar les habilitats comunicatives.

Actuacions de l'entrenador	Què fer	Què no fer	Estratègies
Reaccions de l'entrenador davant els encerts.	<p>Recompenses contingents.</p> <p>Recompensar la millora i l'esforç.</p> <p>Recompensar les actituds positives.</p>	<p>Donar per fet l'esforç dels jugadors.</p>	<p>Com utilitzar el reforçament.</p> <p>Exemplificació de conductes a reforçar.</p> <p>Com donar feedback de forma positiva.</p>
Reaccions de l'entrenador davant els errors.	<p>Animar el jugador si sap com corregir l'error.</p> <p>Si no sap corregir l'error, donar una instrucció tècnica o tàctica de forma positiva.</p>	<p>Castigar.</p> <p>Donar instruccions de forma hostil o punitiva.</p> <p>Utilitzar el sarcasme.</p>	<p>Com realitzar instruccions correctives després d'un error.</p> <p>Consells davant els errors.</p>
Directrius per mantenir l'ordre i la disciplina dins l'equip.	<p>Deixar clar el que s'espera de cada jugador.</p> <p>Instaurar unes normes d'equip.</p>	<p>Renyar.</p> <p>Utilitzar càstigs físics.</p>	<p>Consells per crear un sistema de normes d'equip.</p> <p>Característiques de les normes i les penalitzacions.</p>
Com tractar les infraccions de les regles de l'equip.	<p>Separar la conducta problema de la persona que la realitza.</p> <p>Permetre que el jugador s'expliqui i expressi el seu punt de vista.</p>	<p>Mostrar favoritismes.</p> <p>Expressar o manifestar enfado.</p> <p>Utilitzar com a càstig activitats de l'entrenament físic.</p>	<p>Establir poques regles i molt clares.</p> <p>Procés de resolució de conflictes.</p>
Crear una bona atmosfera d'aprenentatge.	<p>Donar instruccions de forma clara, positiva i concisa.</p> <p>Fomentar l'esforç i no exigir resultats de rendiment.</p>	<p>Donar instruccions de forma sarcàstica i/o degradant.</p>	<p>Com emetre missatges verbals positius.</p> <p>Recompensar les actuacions correctes i l'esforç</p>

Fase 5: Seguiment en pista. Aquesta fase amb una durada de 4 hores, va consistir en l'observació i acompanyament a l'entrenador durant dues sessions d'entrenament. L'objectiu d'aquesta fase, va ser ajudar a l'entrenador a modificar els seus comportaments en funció dels objectius triats. Es van donar algunes indicacions i recordatoris per facilitar el compliment d'objectius.

La tercera etapa va consistir en l'avaluació de la intervenció. Per a això s'utilitzaren els mateixos instruments usats en la primera etapa d'establiment d'una línia base. Es van dur a terme 3 sessions de registre conductual mitjançant l'adaptació del CBAS, originalment desenvolupat per Smith et al. (1977), registrant 3 entrenaments que sumaren un total de 310 minuts d'observació i es realitzà l'administració del CBAS-CPBS a l'entrenador així com del CBAS-PBS i el PMCSQ-2 als jugadors de l'equip.

Resultats.

Coaching Behavior Assessment System (CBAS).

Els resultats de les conductes dels entrenadors s'han codificat mitjançant l'observació sistemàtica de les mateixes utilitzant el CBAS. S'han registrat un total de tres entrenaments en la fase de la línia base, acumulant 180 minuts d'observació, i tres entrenaments en la fase de post intervenció, acumulant 310 minuts d'observació.

Per a l'estudi d'aquests resultats, s'ha fet distinció entre aquelles conductes que havien estat seleccionades com a objectiu en les sessions de la intervenció i aquelles que no. Recordem que les conductes objectiu eren Reforç, Ànim a l'Error i Feedback Tècnica de forma Hostil. De les dues primeres es pretenia augmentar-ne la freqüència i de la tercera, reduir-la. Els resultats obtinguts s'han valorat a nivell descriptiu, ja que es tracta d'un estudi de cas únic (n=1).

A la *Taula 5* es presenta un resum de les conductes registrades a cada una de les

observacions dutes a terme. Seguidament (vegeu Taula 6) es presenten les observacions per minut de les conductes a la fase de la línia base (pre) i a la fase posterior a la intervenció (post), així com l'augment o disminució de la freqüència amb la que aquestes ocorren en tant per cent (%).

Respecte a les conductes seleccionades com a objectiu per l'entrenador, podem observar un important increment de la freqüència de registre de conductes de Reforç (+93,0693%) i un també important decrement de la freqüència de registre de conductes de Feedback de manera Hostil (-72,8457%). Els resultats, però, no semblen ser tan bons en la categoria d'Ànim a l'Error (-12,982%), on esperàvem tenir efectes de millora o augment de la seva freqüència a través de la intervenció, i per contra observem una petita disminució d'aquesta. Aquest fenomen podria intentar explicar-se si considerem que pot haver-se tractat d'un últim escaló en una escala de prioritats de l'entrenador, on han tingut més pes i han rebut més atenció les altres dues categories.

En quant a les categories no seleccionades per l'entrenador, hi ha certes coses a destacar. Podem observar una important disminució de respostes de Càstig (-90,3903%) davant execucions incorrectes així com un augment de les respostes d'Instrucció o Feedback Tècnic Interrogatiu (+16,0855%). Per altra banda, observem un decrement de les respostes d'Instrucció o Feedback Tècnic orientat a la Tasca (-47,8155%), que pot anar lligat a una disminució general del feedback tècnic davant les errades i que no es relaciona amb cap augment de les respostes d'Instrucció o Feedback Tècnic orientat a l'Ego (-42,8571%), que de fet, també presenta una disminució considerable. Per acabar, esmentar també una disminució de les conductes de manteniment de control, que al ser generalitzada per a totes les categories, ens proporciona poca informació rellevant.

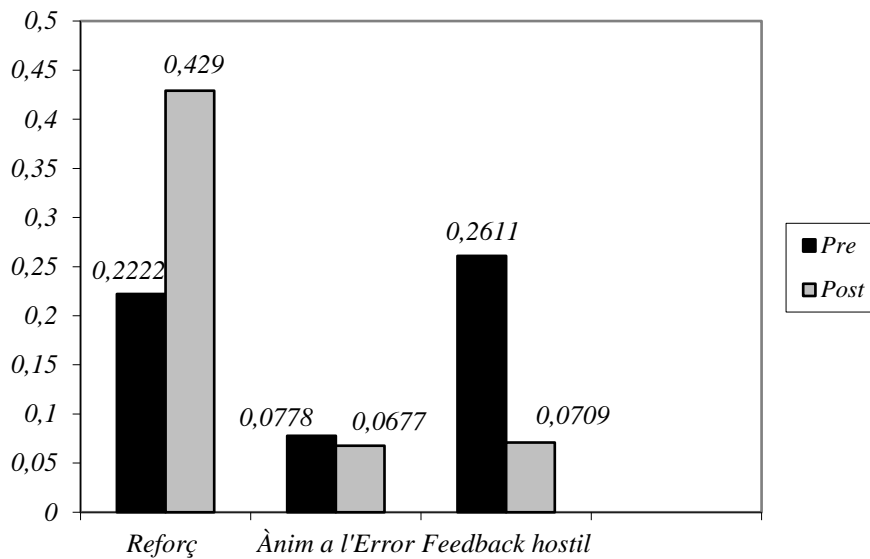
Taula 5. Registre conductual CBAS.

	Pre-Intervenció				Post-Intervenció			
	1	2	4	Total	1	2	3	Total
<i>Reforç</i>	12	21	7	40	49	46	38	133
<i>Ànim a l'Error</i>	5	4	5	14	9	7	5	21
<i>Feedback Tècnic Interrogatiu</i>	7	7	2	16	7	14	11	32
<i>Feedback Tècnic Ego</i>	0	1	0	1	1	0	0	1
<i>Feedback Tècnic Tasca</i>	31	39	19	89	27	28	25	80
<i>Càstig</i>	3	2	1	6	0	1	0	1
<i>Feedback Tècnic hostil</i>	13	18	16	47	8	7	7	22
<i>MC Ho ignora</i>	4	6	3	13	1	1	1	3
<i>MC No ho veu</i>	0	2	0	2	2	0	0	2
<i>MC Control</i>	4	3	1	8	4	5	1	10
<i>MC Control Hostil</i>	4	4	3	11	4	4	7	15
<i>Temps (min.)</i>	60	60	60	180	79	107	124	310

Taula 6. Observacions per minut i Diferència pre-post.

	<i>Observacions per minut (pre)</i>	<i>Observacions per minut (post)</i>	<i>Diferència en %</i>
<i>Reforç</i>	0,2222	0,4290	+93,0693%
<i>Ànim a l'Error</i>	0,0778	0,0677	-12,982%
<i>Feedback Tècnic Interrogatiu</i>	0,0889	0,1032	+16,0855%
<i>Feedback Tècnic Ego</i>	0,0056	0,0032	-42,8571%
<i>Feedback Tècnic Tasca</i>	0,4944	0,2580	-47,8155%
<i>Càstig</i>	0,0333	0,0032	-90,3903%
<i>Feedback Tècnic hostil</i>	0,2611	0,0709	-72,8457%
<i>MC Ho Ignora</i>	0,0722	0,0096	-86,7036%
<i>MC No ho veu</i>	0,0111	0,0064	-42,3423%
<i>MC Control</i>	0,0444	0,0322	-27,4778%
<i>MC Control Hostil</i>	0,0611	0,0483	-20,9493%

Gràfica 1. Observacions per minut de les conductes objectiu.



CBAS Player Perceived Behavior Scale (CBAS-PBS) i CBAS Coach-Perceived Behaviors Scale (CBAS-CPBS).

Respecte a les variables avaluades pel CBAS-PBS, s'ha procedit estudiar-ne la seva Normalitat mitjançant la prova de Kolmogorov-Smirnov (vegeu Taula 7). Totes les diferències entre els registres pre i post intervenció, han donat nul·les, per la qual cosa s'ha mantingut la Normalitat. A partir d'aquí i en conseqüència, s'han comparat les diferències mitjançant proves paramètriques, concretament proves T de comparació de mitges en mesures repetides.

Taula 7. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		item1	item2	item3	item4	item5
N		10	10	10	10	10
Normal Parameters	Mean	-,6000	-,4000	-,2222	-,6000	,1000
	Std. Deviation	,51640	1,77639	1,22726	1,77639	1,66333
Most Extreme Differences	Absolute	,381	,211	,237	,332	,146
	Positive	,381	,211	,237	,184	,146
	Negative	-,277	-,189	-,163	-,332	-,106
Kolmogorov-Smirnov Z		1,204	,667	,749	1,051	,461
Asymp. Sig. (2-tailed)		,110	,765	,629	,220	,984

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		item6	item7	item8	item9	item10	Item11
N		10	10	10	10	10	10
Normal Parameters	Mean	-,4000	,0000	,2000	-,4000	,1000	-,8000
	Std. Deviation	1,42984	1,82574	1,22927	1,42984	,56765	1,54919
Most Extreme Differences	Absolute	,410	,300	,265	,310	,370	,197
	Positive	,190	,300	,265	,168	,370	,123
	Negative	-,410	-,300	-,164	-,310	-,330	-,197
Kolmogorov-Smirnov Z		1,297	,949	,837	,981	1,170	,624
Asymp. Sig. (2-tailed)		,069	,329	,486	,291	,130	,832

Taula 8. Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Ítem 1 (pre)	4,4000	10	,51640	,16330
	Ítem 1 (post)	5,0000	10	,00000	,00000
Pair 2	Ítem 2 (pre)	3,8000	10	1,54919	,48990
	Ítem 2 (post)	4,2000	10	,91894	,29059
Pair 3	Ítem 3 (pre)	2,7778	10	1,13312	,35832
	Ítem 3 (post)	4,0000	10	,81650	,25820
Pair 4	Ítem 4 (pre)	4,1000	10	1,52388	,48189
	Ítem 4 (post)	4,7000	10	,48305	,15275
Pair 5	Ítem 5 (pre)	2,6000	10	1,17379	,37118
	Ítem 5 (post)	2,5000	10	,97183	,30732
Pair 6	Ítem 6 (pre)	1,9000	10	,73786	,23333
	Ítem 6 (post)	2,3000	10	1,05935	,33500
Pair 7	Ítem 7 (pre)	1,6000	10	1,07497	,33993
	Ítem 7 (post)	1,6000	10	1,26491	,40000
Pair 8	Ítem 8 (pre)	4,6000	10	,51640	,16330
	Ítem 8 (post)	4,4000	10	,96609	,30551
Pair 9	Ítem 9 (pre)	3,9000	10	1,28668	,40689
	Ítem 9 (post)	4,3000	10	,48305	,15275
Pair 10	Ítem 10 (pre)	1,3000	10	,48305	,15275
	Ítem 10 (post)	1,2000	10	,42164	,13333
Pair 11	Ítem 11 (pre)	3,9000	10	1,28668	,40689
	Ítem 11 (post)	4,7000	10	,48305	,15275

Taula 9. Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	Ítem 1 (pre) – Ítem 1 (post)	-,60000	,51640	,16330	-,96941	-,23059
Pair 2	Ítem 2 (pre) – Ítem 2 (post)	-,40000	1,77639	,56174	-1,67075	,87075
Pair 3	Ítem 3 (pre) – Ítem 3 (post)	-1,22223	1,22726	,38809	-2,10016	-,34430
Pair 4	Ítem 4 (pre) – Ítem 4 (post)	-,60000	1,77639	,56174	-1,87075	,67075
Pair 5	Ítem 5 (pre) – Ítem 5 (post)	,10000	1,66333	,52599	-1,08987	1,28987
Pair 6	Ítem 6 (pre) – Ítem 6 (post)	-,40000	1,42984	,45216	-1,42285	,62285
Pair 7	Ítem 7 (pre) – Ítem 7 (post)	,00000	1,82574	,57735	-1,30606	1,30606
Pair 8	Ítem 8 (pre) – Ítem 8 (post)	,20000	1,22927	,38873	-,67937	1,07937
Pair 9	Ítem 9 (pre) – Ítem 9 (post)	-,40000	1,42984	,45216	-1,42285	,62285
Pair 10	Ítem 10 (pre) – Ítem 10 (post)	,10000	,56765	,17951	-,30607	,50607
Pair 11	Ítem 11 (pre) – Ítem 11 (post)	-,80000	1,54919	,48990	-1,90823	,30823

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (1-tailed)
Pair 1	Ítem 1 (pre) – Ítem 1 (post)	-3,674	9	,0025
Pair 2	Ítem 2 (pre) – Ítem 2 (post)	-,712	9	,247
Pair 3	Ítem 3 (pre) – Ítem 3 (post)	-3,149	9	,006
Pair 4	Ítem 4 (pre) – Ítem 4 (post)	-1,068	9	,1565
Pair 5	Ítem 5 (pre) – Ítem 5 (post)	,190	9	,4265
Pair 6	Ítem 6 (pre) – Ítem 6 (post)	-,885	9	,1995
Pair 7	Ítem 7 (pre) – Ítem 7 (post)	,000	9	,5000
Pair 8	Ítem 8 (pre) – Ítem 8 (post)	,514	9	,3095
Pair 9	Ítem 9 (pre) – Ítem 9 (post)	-,885	9	,1995
Pair 10	Ítem 10 (pre) – Ítem 10 (post)	,557	9	,2955
Pair 11	Ítem 11 (pre) – Ítem 11 (post)	-1,633	9	,0685

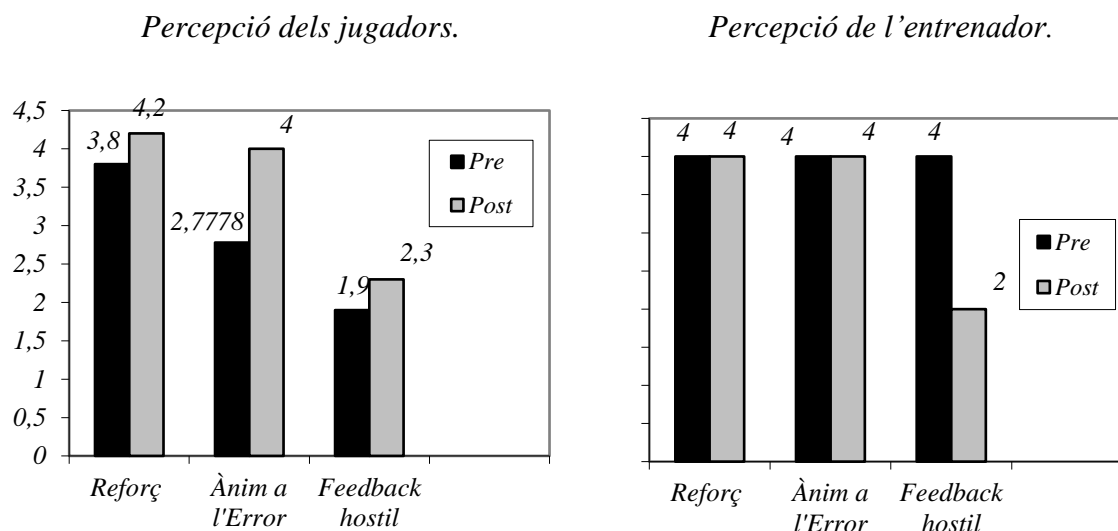
Tal i com podem comprovar a la *Taula 9*, únicament trobem diferències significatives entre els registres pre i post intervenció, en dos dels ítems del qüestionari (*detallats a Annex 4*). L'Ítem 1 ($t = -3,674$, $p = 0,0025$, $gl = 9$) fa referència a les conductes de l'entrenador relacionades amb la direcció de l'equip, recordatoris de les tàctiques a seguir durant el joc. Per altra banda, l'Ítem 3 ($t = -3,149$, $p = 0,006$, $gl = 9$), mostra una considerable millora en quant a la percepció que tenen els jugadors sobre les conductes d'ànim a l'error que manifesta l'entrenador. Això xoca bastant amb els resultats obtinguts mitjançant l'observació sistemàtica amb el CBAS, on no trobàvem diferències i fins i tot podíem observar a nivell descriptiu una petita disminució d'aquest tipus de conducta.

De la mateixa forma que ho hem fet abans, considerem interessant fer un anàlisi separant aquelles conductes seleccionades per l'entrenador com a objectius de millora. En quant a la percepció dels jugadors sobre la freqüència de conductes reforçants (Ítem 2, $t = -0,712$, $p = 0,247$, $gl = 9$) trobem un lleuger increment en la mitja de les puntuacions que tot i no ser significatiu, si ens mostra una tendència positiva. Per altra banda, tot i haver observat mitjançant el CBAS un important decrement en la freqüència de conductes d'Instrucció o Feedback Tècnic de forma hostil, la percepció dels jugadors va en direcció contrària (Ítem 6, $t = -0,855$, $p = 0,1995$, $gl = 9$). Observem un augment en la mitja de les puntuacions ($m1 = 1,9$, $m2 = 2,3$) que tot i no ser significatiu, no concorda amb els registres conductuals i s'allunya d'allò esperat. La tercera variable seleccionada seria l'Ànim a l'Error, que ja ha estat detallat amb anterioritat en aquest apartat.

A la *Gràfica 2* podem apreciar una comparativa de les mitges de les puntuacions dels jugadors (CBAS-PBS) i de l'entrenador (CBAS-CPBS) registrades per aquelles conductes marcades com a objectiu abans i després de la intervenció. Destaca la percepció de l'entrenador d'haver disminuït considerablement les conductes d'Instrucció Tècnica de manera Hostil. Aquest decrement contrasta amb el petit augment que perceben els jugadors, però va de la mà

amb les dades registrades mitjançant l'observació sistemàtica (CBAS).

Gràfica 2. CBAS-PBS/CBAS-CPBS



PMCSQ-2, Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire.

Respecte a les variables avaluades pel PMCSQ-2, s'ha procedit a estudiar-ne la seva Normalitat mitjançant la prova de Kolmogorov-Smirnov (vegeu Taula 10). Totes les diferències entre els registres pre i post intervenció, han donat nul·les, per la qual cosa es va mantenir la Normalitat. A partir d'aquí i en conseqüència, s'han comparat les diferències mitjançant proves paramètriques, concretament proves T de comparació de mitges en mesures repetides. Esperàvem amb la Intervenció, aconseguir un augment en les puntuacions de les variables Esforç/Millora, Importància de Rol, Aprenentatge Cooperatiu i Orientació a la Tasca, així com una disminució de les puntuacions registrades per Reconeixement Desigual, Càstig per Errors i Rivalitat Intragrup.

Taula 10. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		DEM	DIR	DAC	DRD	DCE
N		10	10	10	10	10
Normal Parameters	Mean	2,5667	1,1000	-,7333	2,1000	-1,0000
	Std. Deviation	4,06749	2,84605	4,48537	3,78447	2,53859
	Absolute	,164	,224	,133	,114	,285
Most Extreme Differences	Positive	,158	,162	,081	,114	,185
	Negative	-,164	-,224	-,133	-,102	-,285
Kolmogorov-Smirnov Z		,519	,709	,421	,362	,900
Asymp. Sig. (2-tailed)		,951	,697	,994	,999	,393

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		DRI	DOT	DOE
N		10	10	10
Normal Parameters	Mean	-1,1778	2,9333	-,0778
	Std. Deviation	3,95593	6,88315	7,68107
	Absolute	,183	,163	,193
Most Extreme Differences	Positive	,183	,163	,193
	Negative	-,138	-,136	-,152
Kolmogorov-Smirnov Z		,579	,516	,612
Asymp. Sig. (2-tailed)		,891	,953	,849

DEM = Diferències Esforç/Millora, DIR = Diferències Importància de Rol, DAC = Diferències Aprenentatge Cooperatiu, DRD = Diferències Reconeixement Desigual, DCE = Diferències Càstig per Errors, DRI = Diferències Rivalitat Intragrup, DOT = Diferències Orientació a la Tasca, DOE = Diferències Orientació a l'Ego.

Tal i com podem observar a la Taula 12, l'única variable en la que s'observen diferències significatives entre la mitja de les puntuacions obtingudes abans i després de la intervenció, és la variable Esforç/Millora ($t = -1,995$, $p = 0,039$, $gl = 9$). Tot i així, és interessant esmentar que la variable Reconeixement Desigual ($t = -1,755$, $p = 0,057$, $gl = 9$) presenta una important tendència a la significació, podent afirmar que ho seria al 90% de confiança. Si observem, però, les mitges (vegeu Taula 11), trobem que la variable ha obtingut puntuacions més altes en la fase de post intervenció, en contra del que preteníem. Tot i que és difícil atribuir una causalitat a aquest fet, podria explicar-se si tenim en compte l'increment del nombre de reforços per minut que ja observàvem a la comparativa dels registres conductuals. Un repartiment desigual d'aquests reforços entre els jugadors de l'equip augmentaria la percepció d'un reconeixement

desigual entre els membres i explicaria aquesta tendència negativa.

A nivell descriptiu podem observar lleugeres diferències en la comparació de les mitges, que tot i no ser estadísticament significatives, marquen una certa tendència. En quant a la variable Importància de Rol ($t = -1,222$, $p = 0,127$, $gl = 9$, $m1 = 15,9$, $m2 = 17$), observem una petita millora en la mitja de les puntuacions obtingudes després de la intervenció, respecte a les puntuacions obtingudes a la fase prèvia. Observem també una lleugera disminució de la mitja de les puntuacions de la variable Aprenentatge Cooperatiu ($t = 0,517$, $p = 0,309$, $gl = 9$, $m1 = 13,8333$, $m2 = 13,1$), en contra de l'esperat. Les variables Càstig per Errors ($t = 1,246$, $p = 0,122$, $gl = 9$, $m1 = 13,6$, $m2 = 12,6$) i Rivalitat Intragrup ($t = 0,941$, $p = 0,185$, $gl = 9$, $m1 = 7,0778$, $m2 = 5,9$) mostren una petita disminució de la mitja de les puntuacions, que tot i no ser significativa, si podem valorar com a tendència positiva pel que fa els objectius plantejats.

Pel que fa a la variable Orientació a la Tasca ($t = -1,348$, $p = 0,106$, $gl = 9$, $m1 = 59,9667$, $m2 = 62,9000$) podem observar també un lleuger increment en les puntuacions després de la intervenció, així com calia esperar. Per altra banda, però, la variable Orientació a l'Ego ($t = -0,032$, $p = 0,488$, $gl = 9$, $m1 = 32,3778$, $m2 = 32,300$) disminueix de forma molt discreta, per la qual cosa cal interpretar que els efectes que hem tingut sobre aquesta variable no han estat els esperats. Cal destacar, però, que aquesta lleugera disminució es veu emmascarada per l'increment de les puntuacions de la variable Reconeixement Desigual.

Taula 11. Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	EM1	30,2333	10	4,43346	1,40198
	EM2	32,8000	10	2,39444	,75719
Pair 2	IR1	15,9000	10	1,96921	,62272
	IR2	17,0000	10	3,19722	1,01105
Pair 3	AC1	13,8333	10	3,02765	,95743
	AC2	13,1000	10	4,14863	1,31191
Pair 4	RD1	11,7000	10	3,43350	1,08577
	RD2	13,8000	10	5,51362	1,74356
Pair 5	CE1	13,6000	10	4,92612	1,55778
	CE2	12,6000	10	3,83551	1,21289
Pair 6	RI1	7,0778	10	2,70093	,85411
	RI2	5,9000	10	2,28279	,72188
Pair 7	OT1	59,9667	10	6,66194	2,10669
	OT2	62,9000	10	7,41545	2,34497
Pair 8	OE1	32,3778	10	6,28107	1,98625
	OE2	32,3000	10	9,92248	3,13776

EM1 = Esforç/Millora (pre), IR1 = Importància de Rol (pre), AC1 = Aprenentatge Cooperatiu (pre), RD1 = Reconeixement Desigual (pre), CE1 = Càstig per Errors (pre), RI1 = Rivalitat Intragrup (pre), OT1 = Orientació a la Tasca (pre), OE1 = Orientació a l'Ego (pre). EM2 = Esforç/Millora (post), IR2 = Importància de Rol (post), AC2 = Aprenentatge Cooperatiu (post), RD2 = Reconeixement Desigual (post), CE2 = Càstig per Errors (post), RI2 = Rivalitat Intragrup (post), OT2 = Orientació a la Tasca (post), OE2 = Orientació a l'Ego (post).

Taula 12. Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (1-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	EM1 - EM2	-2,56667	4,06749	1,28625	-5,47637	,34303	-1,995	9	,039
Pair 2	IR1 - IR2	-1,10000	2,84605	,90000	-3,13594	,93594	-1,222	9	,127
Pair 3	AC1 - AC2	,73333	4,48537	1,41840	-2,47531	3,94197	,517	9	,309
Pair 4	RD1 - RD2	-2,10000	3,78447	1,19675	-4,80725	,60725	-1,755	9	,057
Pair 5	CE1 - CE2	1,00000	2,53859	,80277	-,81600	2,81600	1,246	9	,122
Pair 6	RI1 - RI2	1,17777	3,95593	1,25097	-1,65213	4,00767	,941	9	,185
Pair 7	OT1 - OT2	-2,93334	6,88315	2,17664	-7,85725	1,99057	-1,348	9	,106
Pair 8	OE1 - OE2	,07777	7,68107	2,42897	-5,41693	5,57247	,032	9	,488

EM1 = Esforç/Millora (pre), IR1 = Importància de Rol (pre), AC1 = Aprenentatge Cooperatiu (pre), RD1 = Reconeixement Desigual (pre), CE1 = Càstig per Errors (pre), RI1 = Rivalitat Intragrup (pre), OT1 = Orientació a la Tasca (pre), OE1 = Orientació a l'Ego (pre). EM2 = Esforç/Millora (post), IR2 = Importància de Rol (post), AC2 = Aprenentatge Cooperatiu (post), RD2 = Reconeixement Desigual (post), CE2 = Càstig per Errors (post), RI2 = Rivalitat Intragrup (post), OT2 = Orientació a la Tasca (post), OE2 = Orientació a l'Ego (post).

Discussió

Aquest estudi ha mesurat els efectes que un Programa d'Assessorament Personalitzat per Entrenadors ha causat en les conductes observades així com la percepció de l'entrenador i els jugadors sobre aquestes mateixes, amb la rellevant característica que va ser l'entrenador qui va decidir quines conductes específiques volia canviar. Ja ha estat demostrat prèviament que el fet que cada entrenador pugui triar les conductes a modificar genera en ells un major grau d'implicació i compromís que si aquests objectius fossin definits per l'investigador de forma unilateral (Sousa et al., 2008).

Respecte a l'estil de comunicació dels entrenadors, els resultats mostren que el PAPE ha estat eficaç en la promoció de canvis conductuals en l'entrenador, així com ja havíem observat en els estudis de Sousa et al. (2006), Sousa et al. (2008) i Cruz et al. (2016). Una vegada finalitzada la intervenció, augmenta la freqüència de conductes de Reforç davant els encerts i disminueix la freqüència d'Instruccions Tècniques de manera Hostil davant les errades. Malauradament, no observem canvis positius en quant a les conductes d'Ànim a l'error mitjançant el registre conductual, tot i així podem valorar els resultats generals obtinguts com a satisfactoris. Aquests resultats van en la línia d'altres investigacions amb intervencions conductuals com les de Cruz (1994) i Sousa et al. (2006) amb jugadors de bàsquet i futbol respectivament.

Així com ja hem destacat en apartats anteriors, en la fase d'intervenció d'aquest estudi, les directrius conductuals es donen als entrenadors partint d'un enfocament positiu de l'ensenyament (Alonso, 1995; Conde, Almagro, Sáenz-López, Domínguez, i Moreno-Murcia, 2010; F. Smoll et al., 2009). Aquest enfocament requereix l'habilitat de l'entrenador per començar recompensant allò que cada jugador és capaç de fer i, gradualment, exigir un pas més per valorar positivament l'actuació de l'esportista, en funció dels progressos que vagi realitzant,

és a dir, reforçar l'esforç i la millora de cada jugador, sigui quin sigui el seu nivell d'habilitat. Aquestes directrius conductuals obtenen resultats satisfactoris en la millora de les habilitats comunicatives de l'entrenador, i per tant, també en la disminució de les taxes d'abandonament de l'esport infantil i juvenil (Barnett et al., 1992; Sousa et al., 2006).

Així doncs, i partint de que la continuïtat de la pràctica esportiva és un dels objectius dels entrenadors de clubs socials o d'esport base, l'aplicació de programes PAPE als tècnics d'aquests clubs sembla una eina amb molt potencial per fomentar una major satisfacció entre els joves esportistes així com per crear adherència a la pràctica esportiva o activitat física al llarg de la infància i la vida adulta (Cruz et al., 2016) Per altra banda, en quant al clima motivacional percebut, cal esmentar que tot i que la intervenció va aconseguir augmentar lleugerament el clima de implicació a la tasca i disminuir el clima d'implicació a l'ego, no ho va fer de manera estadísticament significativa, tal com va succeir en l'estudi d'Alonso et al. (1995). Tot i així, els resultats de clima motivacional a nivell descriptiu mostren que els esportistes de l'estudi perceben valors més alts de climes d'implicació a la tasca que d'implicació l'ego. Aquesta implicació motivacional genera actituds més positives, satisfacció i interès cap a la pràctica esportiva. La motivació intrínseca és un dels factors que prediu la continuïtat en una activitat (Gutiérrez, Ruiz, i López, 2010), per tant, resulta imprescindible promoure aquest tipus de motivació a fi de potenciar l'aprenentatge. En l'esmentat estudi dut a terme en el context de l'educació física, es conclou que si el clima promogut pel professor està orientat a la tasca, els alumnes troben raons intrínseques per comportar-se de manera disciplinada i, a l'hora, incrementen la seva motivació intrínseca i la predisposició per a la pràctica física fora de l'ambient escolar. D'aquesta manera s'afavoreix l'adquisició d'estils de vida actius i saludables de cara a la vida adulta.

Limitacions i directrius per a futures investigacions.

Aquest estudi, basat en un cas únic, presenta certes limitacions. Primer de tot, cal dir que no és possible establir relacions causals degut a que el disseny pre-post no ens proporciona informació sobre els possibles canvis que es poden haver donat de forma espontània al llarg de la temporada. Tot i així, i a fi de sortejar en certa forma aquestes limitacions que poden afectar la validesa interna de l'estudi, hem fet ús de distintes mesures així com nombrosos registres en les dues fases de l'estudi.

Per altra banda, al tractar-se d'una intervenció formada per distintes sessions on s'han abordat aspectes distintos com han estat l'estil comunicatiu i el clima motivacional, no ens és possible establir una relació de causalitat entre els efectes observats i l'element de la intervenció que els ha provocat.

El període d'assimilació que hem deixat entre l'aplicació de la intervenció i l'avaluació dels efectes d'aquesta, ha estat de 15 dies. Això pot ser la causa de les discretes variacions que hem detectat en la percepció dels jugadors en relació amb el clima motivacional creat per l'entrenador. De cara a futurs estudis criem convenient espaiar més els registres per valorar els efectes a més llarg termini o fins i tot, augmentar el nombre d'observacions i avaluacions a fi d'aconseguir dibuixar una línia de tendència, que il·lustri l'evolució de l'entrenador.

Per últim, destacar que la falta d'experiència i d'entrenament de l'investigador, perjudica la fiabilitat dels registres conductuals, que normalment es duen a terme per distintos observadors experimentats, recolzats per l'ús de gravacions, posteriorment revisables.

Com a conclusió, volem remarcar que el PAPE ha resultat ser força eficaç per modificar l'estil de comunicació de l'entrenador que va participar en aquest estudi tot i que no tant el clima motivacional percebut pels jugadors. Tot i així, considerem que aquests resultats ajuden a confirmar el valor d'un programa d'assessorament a entrenadors, realitzat en un format

individualitzat en el que el propi entrenador estableix els seus objectius de millora en funció de les seves necessitats i interessos, així com també fan una mica més evident la necessitat de futurs estudis que segueixin aquesta línia.

Bibliografia:

- Alonso, C. (1995). Asesoramiento a entrenadores de baloncesto: efectos en la motivación deportiva de los jugadores. *Revista de psicología del deporte, ISSN 1132-239X, ISSN-e 1988-5636, Vol. 4, N° 2, 1995, pág. 135, 4(2), 135.*
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (p. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Barnett, N. P., Smoll, F. L., i Smith, R. E. (1992). Effects of Enhancing Coach-Athlete Relationships on Youth Sport Attrition. *The Sport Psychologist, 6(2), 111-127.*
<https://doi.org/10.1123/tsp.6.2.111>
- Boixadós, M., i Cruz, J. (1999). Intervención conductual en entrenadores de fútbol alevines. En F. Guillén (Ed.), *La psicología del deporte al final del milenio* (p. 423-431). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio Publicaciones de la Universidad.
- Brown, B. R., i Butterfield, S. A. (1992). Coaches: A Missing Link in the Health Care System. *American Journal of Diseases of Children, 146(2), 211.*
<https://doi.org/10.1001/archpedi.1992.02160140077025>
- Buceta, J. M. (1995). Intervención psicológica en deporte de equipo. *Revista de Psicología General y Aplicada.*
- Butcher, J., Lindner, K. J., i Johns, D. P. (2002). Withdrawal from Competitive youth sport:

- A Retrospective Ten-year Study. *Journal of Sport Behavior*, 25(2), 145-161.
- Carlman, P., Wagnsson, S., i Patriksson, G. (2013). Causes and consequences of dropping out from organized youth sports. *Swedish journal of sport research*, 2(1), 26-54.
- Chelladurai, P. (1993). *Leadership*. (R. N. Singer, M. Murphy, i L. K. Tennant, Ed.), *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York: McMillan.
- Chelladurai, P., i Saleh, S. D. (1978). Preferred Leadership in Sports. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 3, 85-92.
- Conde, C., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., Domínguez, A., i Moreno-Murcia, J. A. (2010). Evaluación e influencia de un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional transmitido por entrenadores de baloncesto. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 25, 165-182.
- Côté, J., & Fraser-Thomas, J. (2007). Youth involvement in sport. *Sport psychology: A Canadian perspective*, 270-298.
- Crane, J., i Temple, V. (2015). A systematic review of dropout from organized sport among children and youth. *European Physical Education Review*, 21(1), 114-131.
<https://doi.org/10.1177/1356336X14555294>
- Cruz, J., Sousa, C., i Alcaraz, S. (2016). Effects of an Individualized Program on Coaches' Observed and Perceived Behavior. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 137-144.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, A., i Viladrich, C. (2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 179-195.
- Cruz Feliu, J. (1994). L'Assessorament Psicològic a Entrenadors: Experiència en Bàsquet

- d'Iniciació. *Apunts. Educació física i esports*, (35), 5-14.
- Duda, J. L., i Balaguer, I. (1999). Toward an integration of models of leadership with a contemporary theory of motivation. *Sport psychology: Linking theory and practice*, 213-230.
- Gilbert, W., Gallimore, R., i Trudel, P. (2009). A Learning Community Approach to Coach Development in Youth Sport. *Journal of Coaching Education*, 2(2), 3-23.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L., i López, E. (2010). Perceptions of Motivational Climate and Teachers' Strategies to Sustain Discipline as Predictors of Intrinsic Motivation in Physical Education. *The Spanish journal of psychology*, 13, 597-608.
<https://doi.org/10.1017/S1138741600002274>
- Isoard-Gauthier, S., Trouilloud, D., Gustafsson, H., i Guillet-Descas, E. (2016). Associations between the perceived quality of the coach–athlete relationship and athlete burnout: An examination of the mediating role of achievement goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 210-217. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2015.08.003>
- Jowett, S., i Cramer, D. (2010). The prediction of young athletes' physical self from perceptions of relationships with parents and coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 140-147. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2009.10.001>
- Langan, E., Blake, C., i Lonsdale, C. (2013). Systematic review of the effectiveness of interpersonal coach education interventions on athlete outcomes. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(1), 37-49. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2012.06.007>
- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Human Kinetics Publishers.
- Mora, À., Cruz, J., i Sousa, C. (2013). Cómo mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la Educación Física y el deporte. *Infancia y Aprendizaje*,

36(1), 91-103. <https://doi.org/10.1174/021037013804826546>

Mora, À., Torregrosa, M., i Cruz, J. (2009). Effects of a training program in communication styles of basketball coaches. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 299-302.

Newton, M., Duda, J. L., i Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire - 2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275-290.

<https://doi.org/10.1080/026404100365018>

Ortín, F. J., Maestre, M., i García-de-Alcaraz, A. (2016). Formación a entrenadores de fútbol base y grado de satisfacción de los deportistas. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5(1), 11-17.

Rodríguez-Peláez, D., Garrido, P., Conde, C., i J. Almagro, B. (2015). Adaptación y validación de la CBAS para la observación de climas motivacionales. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 253-260.

Rodríguez, M. P., Cruz, J., i Torregrosa, M. (2017). Programa de intervención con entrenadores y padres de familia: Efectos en las conductas del entrenador y el clima motivacional del equipo. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(Suppl 2), 181-187.

Sáenz-López, P., Jiménez, A. C., Giménez, F. J., i Ibáñez, S. J. (2007). La Autopercepción de las Jugadoras de Baloncesto Expertas Respecto a sus Procesos de Formación. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(7), 35-41. <https://doi.org/10.12800/ccd.v3i7.156>

Seefeldt, V., i Clark, M. A. (2001). *Program for athletic coaches education*. Traverse City, MI: Cooper Publishing Group.

Smith, R. E., i Smoll, F. L. (1996). The coach as a focus of research and intervention in youth sports. En F. L. Smoll i R. E. Smith (Ed.), *Children and youth in sport: A*

Biopsychosocial Perspective (p. 125-141). Dubuque, IA: Brown and Benchmark.

Smith, R. E., Smoll, F. L., i 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*(1), 125-142. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90020-9)

Smith, R. E., Smoll, F. L., i Cumming, S. P. (2007). Effects of a Motivational Climate Intervention for Coaches on Young Athletes' Sport Performance Anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29*(1), 39-59. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.1.39>

Smith, R. E., Smoll, F. L., i Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology, 1*(1), 59-75.

Smith, R. E., Smoll, F. L., i 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., i Hunt, E. (1977). A System for the Behavioral Assessment of Athletic Coaches. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation, 48*(2), 401-407.
<https://doi.org/10.1080/10671315.1977.10615438>

Smoll, F. L., i Smith, R. E. (1989). Leadership Behaviors in Sport: A Theoretical Model and Research Paradigm. *Journal of Applied Social Psychology, 19*(18), 1522-1551.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1989.tb01462.x>

Smoll, F. L., i Smith, R. E. (2006). Enhancing coach-athlete relationships: Cognitive-behavioral principles and procedures. En J. Dosil (Ed.), *The Sport Psychologist's*

Handbook (p. 19-37). Londres: John Wiley & Sons.

Smoll, F., Smith, R. ., Cruz Feliu, J., i Garcia Mas, A. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente*. Barcelona: INDE.

Soriano, G., Ramis, Y., Cruz, J., i Sousa, C. (2014). Un programa de intervenció individualizado con entrenadores de fútbol. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 99-106.

Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., i Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 263-278.

Sousa, C., Smith, R. E., i Cruz, J. (2008). An Individualized Behavioral Goal-Setting Program for Coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2(3), 258-277.
<https://doi.org/10.1123/jcsp.2.3.258>

Su, Y.-L., i Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educ Psychol Rev*, 23, 159-188.
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>

Taylor, I. M., i Bruner, M. W. (2012). The social environment and developmental experiences in elite youth soccer. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 390-396.
<https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2012.01.008>

Terry, P. C., i Howe, B. L. (1984). The coaching preferences of elite athletes competing at Universiade'83. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 9(4), 201-208.

Theeboom, M., De Knop, P., i Weiss, M. R. (1995). Motivational Climate, Psychological Responses, and Motor Skill Development in Children's Sport: A Field-Based Intervention Study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(3), 294-311.

<https://doi.org/10.1123/jsep.17.3.294>

Vazou, S., Ntoumanis, N., i Duda, J. L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: a qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(5), 497-516.

<https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2004.03.005>

Vella, S. A., Oades, L. G., i Crowe, T. P. (2013). The relationship between coach leadership, the coach–athlete relationship, team success, and the positive developmental experiences of adolescent soccer players. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(5), 549-561.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726976>

Viñas, J., i Pérez, M. (2011). *Los hábitos deportivos de la población escolar en España*.
Presidencia del Gobierno.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte* (4a ed.).

Weiss, M. R. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: Selfesteem and motivation. *Human Kinetics*.

Witt, P. A., i Dangi, T. B. (2018). Why Children/Youth Drop Out of Sports. *Journal of Park and Recreation Administration*, 36(3), 191-199. <https://doi.org/10.18666/JPRA-2018->

V36-I3-8618

Annex 1. Consentiment Informat.

Benvolgut senyor o senyora.

Sóc un estudiant de grau sota la direcció del Dr. Jordi Llabrés Bordoy, professor titular de teràpia de conducta en l'àrea de personalitat, avaluació i tractaments psicològics del Departament de Psicologia de la Universitat de les Illes Balears. Estic realitzant un estudi de recerca on pretenc mostrar la necessitat de formació i adquisició d'eines psicològiques per part del personal tècnic dels clubs esportius, així com els efectes positius d'un Programa d'Assessorament Personalitzat a Entrenadors. La participació del vostre fill implicarà respondre dos qüestionaris de forma anònima on s'avaluarà l'estil comunicatiu de l'entrenador, així com el clima motivacional percebut. Es respondran els qüestionaris una primera vegada al començament de l'estudi i una vegada després d'haver finalitzat la intervenció amb l'entrenador. Totes les respostes recollides seran confidencials. La participació del vostre fill és voluntària. Si vostè o el vostre fill opten per no participar o retirar-se de l'estudi en qualsevol moment, no hi ha cap sanció. Si es publiquen els resultats de l'estudi de recerca, el nom del vostre fill no s'utilitzarà.

Els efectes d'aquest estudi esperen suposar pel vostre fill un benefici directe. Al dotar el seu entrenador de més eines i més coneixements, s'espera facilitar i millorar la seva labor com a tècnic, a més de fer una mica més evident la necessitat d'aquest tipus de formacions dins els cursos federatius d'entrenador.

Si teniu alguna pregunta relacionada amb aquest estudi o la participació del vostre fill, no dubteu en posar-vos en contacte amb mi.

Bernat Cardell Quintana.

Grau de Psicologia.

Universitat de les Illes Balears

cardellbernat@gmail.com

635653421

Jo, _____ com a pare, mare o tutor, autoritz la participació del meu fill _____ dins l'estudi dut a terme per Bernat Cardell Quintana, alumne de la Universitat de les Illes Balears i baix la supervisió del Dr. Jordi Llabrés Bordoy. He estat informat i entenc l'objectiu de l'estudi, així com els drets i el tractament de les dades recollides i he tengut oportunitat de demanar els possibles dubtes.

Firma:

Dia ___ de _____ de l'any 2019.

Annex 2. Coaching Behavior Assessment System (CBAS). Full de registre utilitzat.

CATEGORÍAS / ACTIVIDADES	
RESPUESTA A EJECUCIONES CORRECTAS.	TOTAL
1. Refuerzo positivo verbal o no verbal.	
2. No refuerzo.	


RESPUESTA A EJECUCIONES INCORRECTAS.	
3. Ánimo.	
4. Feedback técnico:	
- Interrogativo	
- Ego	
- Tarea	
5. Castigo.	
6. Feedback técnico de manera hostil.	
7. Ignorar el error.	

RESPUESTA A LA MALA CONDUCTA.	
8. Mantener el control:	
- Lo ignora.	
- No lo ve.	
- Control.	
- Control hostil.	

Annex 3. CBAS Coach-Perceived Behaviors Scale (CBAS-CPBS).

Evalúa por favor, tu actuación habitualmente en los partidos y los entrenamientos.

A lo largo de los <u>partidos y entrenamientos</u> ...	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... recuerdas a tus jugadores las diferentes tácticas que tenían que seguir? (por ejemplo: como defender, como atacar, colocación,...)	1	2	3	4	5
... felicitas a tus jugadores cuando hacen una "buena jugada"? (por ejemplo: robar una pelota, marcar un gol...)	1	2	3	4	5
... animas a tus jugadores cuando cometen un error? (por ejemplo: perder una pelota, servir mal de banda,...)	1	2	3	4	5
... explicas a tus jugadores cuando han cometido un error, como tenían que actuar para corregirlo?	1	2	3	4	5
... te enfadas cuando tus jugadores hacen algún error? (por ejemplo: los riñes, substituyes, ...)	1	2	3	4	5
A lo largo de los <u>partidos y entrenamientos</u> ...	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
...cuando das una instrucción después de un error, lo haces chillando o riñendo?	1	2	3	4	5
...ignoras los errores que hacen tus jugadores? (No haces ningún tipo de comentario, ni positivo ni negativo)	1	2	3	4	5
...si algún jugador no está atento, le llamas la atención para que atienda a tus instrucciones?	1	2	3	4	5
... animas a los jugadores?	1	2	3	4	5
A lo largo de los <u>partidos y entrenamientos</u> ...	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... te distraes con facilidad? (por ejemplo: hablas de cosas que no son del partido)	1	2	3	4	5
A lo largo de los <u>partidos</u> ...	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
...cuando haces los cambios, les das instrucciones sobre las tácticas a seguir?	1	2	3	4	5


 Muchas Gracias por Tu Colaboración

Federación	Club	División	Fecha nacimiento	Num. Cuestionario

Annex 3. CBAS Player Perceived Behaviors Scale (CBAS-PBS).

Te agradeceríamos que evalúes la actuación que tiene habitualmente tu entrenador a lo largo de los partidos y de los entrenamientos.

A lo largo de <u>los partidos y de los entrenamientos</u> tu entrenador...	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Casi Siempre	Siempre
... te va recordando las diferentes tácticas que tienes de seguir? (por ejemplo: como defender, como atacar, colocación,...)	1	2	3	4	5
... te felicita cuando has hecho una "buena jugada"? (por ejemplo: robar una pelota, hacer un gol...)	1	2	3	4	5
... te anima cuando has hecho un error (por ejemplo: perder una pelota, servir mal de banda,...)	1	2	3	4	5
... te explica cuando has hecho un error como tienes que hacerlo para corregirlo?	1	2	3	4	5
...se enfada cuando haces algún error? (por ejemplo: te riñe, te sustituye, ...)	1	2	3	4	5
A lo largo de <u>los partidos y de los entrenamientos</u> tu entrenador...	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Casi Siempre	Siempre
... cuando da una instrucción después de un error, lo hace gritando o riñendo?	1	2	3	4	5
... ignora los errores que haces? (No hace ningún tipo de comentarios, ni positivo ni negativo)	1	2	3	4	5
... si no estás atento, te llama la atención para que escuches sus instrucciones?	1	2	3	4	5
... te anima?	1	2	3	4	5
A lo largo de <u>los partidos y de los entrenamientos</u> tu entrenador...	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Casi Siempre	Siempre
...se distrae con facilidad? (por ejemplo: habla de cosas que no son del partido/entrenamiento)	1	2	3	4	5
A lo largo de <u>los partidos</u> tu entrenador...	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Casi Siempre	Siempre
... cuando hace los cambios, te da instrucciones sobre las tácticas a seguir?	1	2	3	4	5

 **Muchas Gracias por Tu Colaboración**

Federación	Club	División	Fecha nacimiento	Num. Cuestionario

Annex 5. PMCSQ-2, Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire.

Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2) de conjunto.

Lee atentamente cada frase y responde en función de lo de acuerdo o en desacuerdo que estés con lo que dice. Los números significan:

1. **Muy en desacuerdo.**
2. **En desacuerdo.**
3. **Neutral.**
4. **De acuerdo.**
5. **Muy de acuerdo.**

- Esto no es un examen.
- No existen respuestas correctas ni incorrectas.
- Responde con total sinceridad.

1. El entrenador se enfada cuando se equivoca un jugador.	1	2	3	4	5
2. El entrenador presta más atención a las "estrellas".	1	2	3	4	5
3. Cada jugador aporta una contribución importante.	1	2	3	4	5
4. El entrenador cree que cada uno de nosotros somos claves (cruciales) para el éxito del equipo.	1	2	3	4	5
5. El entrenador sólo halaga a los jugadores cuando destacan de los otros.	1	2	3	4	5
6. Los jugadores se sienten bien cuando intentan hacerlo lo mejor posible.	1	2	3	4	5
7. Los jugadores son sustituidos en el juego cuando cometen errores.	1	2	3	4	5
8. Los jugadores de diferente nivel de habilidad tienen un papel importante en el equipo.	1	2	3	4	5
9. Los jugadores se ayudan unos a otros en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
10. Se anima a que los jugadores compitan entre sí.	1	2	3	4	5
11. El entrenador tiene sus preferidos.	1	2	3	4	5
12. El entrenador ayuda a que los jugadores mejoren en las habilidades en las que no son buenos.	1	2	3	4	5
13. El entrenador grita a los jugadores cuando cometen una equivocación.	1	2	3	4	5
14. Los jugadores se sienten con éxito cuando mejoran.	1	2	3	4	5
15. Sólo los jugadores con los mejores resultados reciben halagos (felicitaciones).	1	2	3	4	5
16. Los jugadores son castigados cuando cometen equivocaciones.	1	2	3	4	5
17. Cada jugador tiene un papel importante.	1	2	3	4	5
18. Se premia el esfuerzo.	1	2	3	4	5
19. El entrenador anima a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
20. El entrenador deja claro quiénes son los mejores jugadores.	1	2	3	4	5
21. Los jugadores se motivan cuando juegan mejor que sus compañeros de equipo.	1	2	3	4	5

22. El entrenador da mucha importancia al esfuerzo personal.	1	2	3	4	5
23. El entrenador sólo se fija en los mejores jugadores.	1	2	3	4	5
24. Los jugadores temen cometer un error.	1	2	3	4	5
25. Se anima a que los jugadores mejoren sus puntos flacos.	1	2	3	4	5
26. El entrenador favorece a algunos jugadores más que a otros.	1	2	3	4	5
27. El objetivo está en mejorar en cada partido o entrenamiento.	1	2	3	4	5
28. Los jugadores realmente “trabajan conjuntamente como equipo”.	1	2	3	4	5
29. Los jugadores se ayudan a mejorar y a superarse.	1	2	3	4	5

Ítems que conforman cada factor del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2) de conjunto. Clima de implicación en la tarea = 3, 4, 6, 8, 9, 12, 14, 18, 17, 19, 22, 25, 27, 28, y 29 Clima de implicación en el ego = 1, 2, 5, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 20, 21, 23, 24 y 26.