

Conde García, C.; Sáenz-López Buñuel, P. y Moreno-Murcia, J.A. (2013) Un estudio de casos sobre la transmisión de un clima tarea en el deporte / A case study on the transmission of a task climate in sport. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 13 (50) pp. 329-344. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista50/artestudio369.pdf>

ORIGINAL

UN ESTUDIO DE CASOS SOBRE LA TRANSMISIÓN DE UN CLIMA TAREA EN EL DEPORTE

A CASE STUDY ON THE TRANSMISSION OF A TASK CLIMATE IN SPORT

Conde García, C.¹; Sáenz-López Buñuel, P.¹ y Moreno-Murcia, J.A.³

¹ Becaria FPDl en la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva (cristina.conde@dempc.uhu.es)

² Catedrático de Universidad en la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva (psaenz@uhu.es).

³ Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias Sociosanitarias. Universidad Miguel Hernández de Elche (j.moreno@umh.es).

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

Código UNESCO / UNESCO Code: 6106.08 Motivación / Motivation

Clasificación del Consejo de Europa / Council of Europe Classification: 15 Psicología del deporte / Sport psychology

Recibido 31 de marzo de 2011 **Received** March 31, 2011

Aceptado 13 de octubre de 2011 **Accepted** October 13, 2011

RESUMEN

El clima motivacional transmitido por el entrenador puede influir de manera determinante en la actitud de los deportistas (Smith, Smoll, y Cumming, 2007). Así, los programas de formación deben facilitar a los entrenadores las estrategias necesarias que permitan mejorar la transmisión de clima-tarea durante sus entrenamientos. El objetivo fundamental del estudio fue evaluar cualitativamente la puesta en práctica del *Programa Indagativo de Formación para Entrenadores* (PIFE) (Conde, Almagro, Sáenz-López, Domínguez, y Moreno-Murcia, 2010), sobre el clima motivacional transmitido por un entrenador de baloncesto, así como su percepción sobre la motivación de los jugadores. El diseño fue un estudio de casos. Se utilizó la entrevista y el diario para la recogida de datos. El programa PIFE ha conseguido que el entrenador

adquiera los conocimientos para la transmisión de un clima tarea. En este sentido, una mejora de la transmisión de clima tarea es necesaria para mejorar la motivación de los deportistas y la adherencia a la práctica deportiva.

PALABRAS CLAVE: motivación, Programa de formación, entrenadores de baloncesto.

ABSTRACT

The motivational climate conveyed by the coach, can exert a decisive influence on the attitude of the athletes (Smith, Smoll, y Cumming, 2007). In this sense the training programs can facilitate the necessary strategies to improve the transmission of climate during their workouts. The main objective was to analyze the Training Programme for Trainers (PIFE) (Conde, Almagro, Sáenz-López, Domínguez, y Moreno-Murcia, 2010), on the motivational climate conveyed by a basketball coach and the perception of this on the motivation of the players. The design was a case study with a basketball coach. We used interview and diary for data collection. The program has managed to acquire the skills coach for the transmission of a mastery climate. In this sense an improvement in the transmission of task climate needed to improve athletes' motivation and adherence to sport.

KEY WORDS: motivation, training program, basketball coaches

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es un periodo clave para decidir el abandono o el mantenimiento de la práctica físico-deportiva (Boiché y Sarrazin, 2009; García Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, y Moreno-Murcia, 2010; Fraser-Thomas, Côté, y Deakin, 2008). Por tanto, para fomentar el compromiso hacia la práctica físico-deportiva es importante conocer las variables que más influencia pueden tener. Asimismo, diferentes estudios se han centrado en analizar las figuras más relevantes e influyentes de ésta etapa de los deportistas, sobre las que se debería actuar, es el llamado “triángulo deportivo” formado por los deportistas, la familia y el entrenador (Cruz, 1997; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches, y Viladrich, 2006). De hecho, la influencia del entrenador en la motivación de sus jugadores está ampliamente demostrada (Conroy y Coatsworth, 2007; Smith, Smoll, y Cumming, 2007; Zomermaand, 2010).

Desde esta perspectiva, el entrenamiento y la competición, deportiva se convierten en dos contextos muy adecuado para que las influencias que se produzcan sean positivas y hagan de la práctica deportiva una experiencia agradable. Para conseguirlo no se debe olvidar que el entrenador juega un papel fundamental sobre la motivación de los deportistas (Adie, Duda, y Ntoumanis, 2008; Almagro, Sáenz-López y Moreno-Murcia, 2010; Conroy y Coatsworth, 2007), convirtiéndose en un modelo de referencia para los jóvenes

deportistas (Smoll y Smith, 2006; Balaguer, Castillo y Duda, 2008). En este sentido, durante los entrenamientos y la competición se producen muchas interacciones entre el entrenador y el deportista que pueden aprovecharse para la transmisión de un clima motivacional concreto (Conde, Almagro, Sáenz-López, Domínguez, Moreno-Murcia, 2010; Conde, Almagro, Sáenz-López y Castillo, 2009).

El clima motivacional transmitido por el entrenador puede influir de manera determinante en la actitud de los deportistas. Ames (1992) lo define como un conjunto de señales percibidas en el entorno, en nuestro caso son todas las informaciones (conscientes e inconscientes) que transmite el entrenador a sus jugadores, a través de las cuales se concretan las claves de éxito y fracaso. Existen dos tipos de climas: el que implica a la tarea, donde se fomenta el aprendizaje y el esfuerzo personal, o el que implica al ego, donde se fomenta la comparación y superación de unos a los otros. Diferentes estudios (Le Bars, Gernigon y Ninot, 2009; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín y Cruz, 2008; Torregrosa, Viladich, Ramis, Azócar, Latinjak y Cruz, 2011) presentan que una orientación del clima motivacional a la tarea, puede tener consecuencias positivas sobre la motivación de los deportistas, como puede ser la diversión durante la práctica. En este sentido, Ames (1992) desarrolló una serie de estrategias motivacionales que permitiesen al entrenador incidir en las estructuras de metas de sus jugadores. Compiló seis dimensiones sobre las que el entrenador debe actuar, para crear un clima que implique a la tarea. Por ello hizo uso del TARGET, acrónimo inglés, que hace referencia a *Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupo ó Agrupación, Evaluación y Tiempo*.

Los programas de formación, pueden facilitar a los entrenadores las estrategias necesarias que permitan mejorar la transmisión de clima tarea durante sus entrenamientos. Existen diferentes programas de formación que analizan la conducta y las interacciones de los entrenadores para promover un clima motivacional que impliquen a la tarea. El más destacado es el *Coach Effectiveness Training* (CET) de Smith, Smoll y Curtis (1979), siendo su objetivo medir y promover cambios conductuales positivos, haciendo consciente a los entrenadores de las conductas que se tienen durante las interacciones con sus deportistas y las posibles consecuencias que éstas tienen sobre ellos. Los estudios (Smith, Smoll y Barnett 1995; Smoll y Smith, 2006; Sousa, Smith y Cruz, 2008), que han aplicado este programa de formación (CET) obtuvieron resultados de mejora de la conducta y de las interacciones, de aquellos entrenadores que se sometieron al programa. Posteriormente, se llevó a cabo una serie de modificaciones del CET dando lugar al *Mastery Approach to coaching* (MAC), el cual se centra en el clima que puede generar el entrenador, fundamentalmente en las consecuencias positivas de la transmisión de un clima motivacional que implique a la tarea. En esta línea, Smith et al. (2007) comprobaron que los entrenadores que se sometieron a este programa consiguieron aumentar la orientación hacia la tarea de sus deportistas. Otro es el *Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores* (PAPE), el cual sigue las directrices de los dos anteriores y fue concebido por Sousa et al. (2006). Tiene la peculiaridad frente a los anteriores

de ser personalizado, basándose en las necesidades particulares de cada entrenador. Diferentes trabajos que han utilizado el PAPE han obtenido resultados positivos sobre los entrenadores que se sometieron al mismo, además de obtener resultados positivos sobre el compromiso deportivo de sus jugadores (Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora y Viladrich, 2010; Mora, Cruz y Torregrosa, 2009; Sousa, Cruz, Viladrich y Torregrosa, 2007). Otro programa de intervención (Conde, Almagro, Sáenz-López, Domínguez, y Moreno-Murcia, 2010), acorde no solo con las necesidades de aprendizaje individuales de los entrenadores, sino también acorde con su proceso individual de aprendizaje, es el *Programa Indagativo de Formación para Entrenadores* (PIFE), en el que se facilita a los entrenadores la obtención de estrategias motivacionales, para crear un clima que implique a la tarea durante sus entrenamientos. Este proceso formativo, a diferencia de los anteriores, se desarrolla con una metodología personalizada, basada en provocar la indagación del entrenador y, potenciando su autorreflexión y búsqueda de soluciones propias, bajo la supervisión del experto. Este tipo de programas centrados en la indagación y en la reflexión, se basan en los estudios llevados a cabo en el ámbito de la formación del profesorado, donde autores como Schön (1992), concluyen que sólo con una práctica reflexiva un profesor se convertirá en experto.

A pesar de ello, hasta el momento, no son muchos los estudios (Cruz et al., 2010; Cumming, Smith, Smoll, Standage y Grossbard, 2008; Smith et al., 2007) que han medido los efectos de una intervención sobre la formación del entrenador para ayudarle a crear un clima motivacional que implique la tarea durante la práctica deportiva. Asimismo, no hemos encontrado muchos estudios que aborden el estudio de la motivación y la transmisión de climas en el contexto deportivo desde una perspectiva cualitativa (Clifford y Hanrahan, 2004; Vazou, Ntoumanis y Duda, 2005) y ninguno en el contexto español. Recientemente, Keegan, Harwood, Spray y Lavalley (2009), en un estudio cualitativo, proporcionan una visión del clima motivacional experimentado por los jóvenes deportistas que muestra coherencia con las teorías motivacionales existentes. Por tanto, consideramos que la metodología cualitativa, puede ayudar a profundizar y entender cómo mejorar la influencia de determinados factores sociales sobre la motivación de los jóvenes deportistas, además de permitirnos llevar a cabo una evaluación del PIFE. En este sentido nos mostramos de acuerdo con Castejón (2007), para quien la evaluación de programas, aunque puede resultar un proceso más lento, ha de realizarse a través de una autoevaluación, una evaluación colaborativa o un estudio de casos, ya que permite profundizar en aspectos relevantes que con otros instrumentos estandarizados no se podrían explorar.

OBJETIVOS

De este modo, centrándonos en la percepción del entrenador, el objetivo fundamental del estudio fue evaluar cualitativamente la puesta en práctica del *Programa Indagativo de Formación para Entrenadores* (PIFE) sobre el clima motivacional transmitido por un entrenador de baloncesto. Más concretamente, se plantearon los siguientes objetivos:

- Describir la aplicación práctica de estrategias para la transmisión de un clima tarea.
- Conocer la percepción del entrenador sobre la motivación de los jugadores.
- Valorar la evolución de los climas motivacionales durante la aplicación del programa de formación.

MATERIAL Y MÉTODO

Participantes

Fue un técnico de 31 años, con un nivel académico de Bachillerato. Posee el título de entrenador nacional de baloncesto, con más 9 años de experiencia, de los cuales 4 años en categorías superiores y selecciones autonómicas. Durante el estudio, el entrenador llevaba dos equipos que jugaban en categorías cadete, uno masculino y otro femenino.

Instrumentos

Entrevista. La entrevista se preparó de forma semi-estructurada pues de esta forma permitió al entrevistador profundizar en algunos temas en función de la evolución de la misma. Para el diseño se han seguido las siguientes recomendaciones (Flick, 2007; Patton, 1983; Roulston, 2006): se han evitado preguntas dicotómicas, se recuperó la pregunta si el entrevistado no contestaba, se introdujo cada cuestión para dar tiempo a pensar y se grabó la entrevista en audio. El guión definitivo se ha llevado a cabo en diferentes etapas: estudio inicial (se analizaron otras entrevistas de estudios similares), realización de una primera versión, revisión de expertos para el análisis de contenidos, entrevista piloto para entrenamiento del entrevistador, y redacción definitiva de la misma. Las entrevistas se agruparon en ciclos de supervisión, los cuales constaban de dos entrevistas, una sobre la programación de los entrenamientos donde se le realizaron varias preguntas (e.g. “¿Qué tipo de tareas has programado llevar a cabo durante el entrenamiento?”). Y una segunda entrevista de estimulación del recuerdo, en la que se le preguntó, cómo se había desarrollado la sesión de entrenamientos, y que aspectos mejoraría para los siguientes entrenamientos (e.g. “¿Cómo has realizado las evaluaciones de tus jugadores?”).

Diario. Para la utilización de este instrumento se tuvieron en cuenta algunas recomendaciones (Zabalza, 1991): cumplimentarlo el mismo día del entrenamiento para facilitar el recuerdo, seleccionar contenidos a desarrollar o evolucionar de la descripción a la reflexión. Los contenidos que se seleccionaron abarcaban cada una de las premisas TARGET (Ames, 1992), las cuales se le fueron asignando una a una, a lo largo del programa de intervención. De este modo el entrenador reflexionó sobre como llevaba a la práctica cada una de estas premisas.

Diseño y procedimiento

El estudio se posiciona, por tanto, bajo el paradigma interpretativo (Colás y Buendía, 1998), utilizando una metodología cualitativa, ya que se necesita profundizar en conductas que podrían pasar por alto con otros métodos más estandarizados. Esta metodología tiene sus orígenes en la etnografía y en la fenomenología y se utiliza desde hace décadas en Sociología y en el campo de la educación. Sin embargo, como afirman Thomas y Nelson (2007), es relativamente reciente en el ámbito de la actividad física y particularmente en el deporte. En este sentido, se usó la técnica cualitativa de estudio de casos únicos, para una única unidad muestral (Montero y León, 2002).

Nos pusimos en contacto con el club al que pertenecía el técnico para pedir permiso y la colaboración del entrenador, explicando el objetivo del estudio. Se llevaron a cabo 12 entrevistas a lo largo de todo el programa de formación, coincidiendo con los ciclos de supervisión del PIFE. Cada ciclo constaba de una entrevista de programación, realización del entrenamiento y entrevista de estimulación del recuerdo con el objetivo de plantear mejoras.

El PIFE se llevó a cabo durante los tres meses que duró la intervención. Los contenidos del programa abordaron las premisas del TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupo ó Agrupación, Evaluación y Tiempo) que además fueron los códigos utilizados (Tabla 1). Se llevó a cabo mediante una metodología indagativa, en la que el supervisor va orientando al entrevistado y se busca la reflexión y la máxima implicación de éste. Se aplicaron seis ciclos de supervisión, uno cada 15 días y con el siguiente esquema común (Sáenz-López, 2001): entrevista previa (planificación), observación de la sesión, entrevista de estimulación del recuerdo y observación de la grabación de la sesión, y finalmente reflexión sobre la observación y propuesta de cambios. Además se llevaron a cabo otras estrategias formativas como la lectura y comentario de bibliografía específica, diarios del entrenador, reflexiones sobre las anotaciones de los observadores y dos seminarios formativos con especialistas en la materia. Siguiendo a Giménez, Rodríguez, y Castillo (2002), se partió de las necesidades que el entrenador tenía, siendo las sesiones formativas con los expertos, basadas fundamentalmente en el ámbito pedagógico. Estos contenidos a tratar se negociaron con el entrenador, en función de sus intereses y sus necesidades.

Tabla 1. Relación de dimensiones y códigos.

Dimensiones	Códigos	Descripción
Clima Tarea	Tarea	Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa
	Autoridad	Implicar a los participantes en las decisiones y en los papeles de liderazgo. Ayudar a los deportistas a desarrollar técnicas de autocontrol y auto-dirección
	Reconocimiento	Reconocimiento del progreso individual y de la mejora. Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. Refuerzo positivo, ánimo
	Agrupaciones	Agrupar a los deportistas de forma flexible y heterogénea y posibilitar múltiples formas de agrupamientos
	Evaluación	Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. Implicar al deportista en la auto-evaluación, feed-back interno del jugador
	Tiempo	Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso en beneficio de la tarea
Clima Ego	Tarea	Tareas monótonas, repetitivas, aburridas, analíticas, etc.
	Autoridad	Excluir a los deportistas de la toma de decisiones, no cederles responsabilidad, no darle autonomía, etc.
	Reconocimiento	Reconocimiento desigual, castigo
	Agrupaciones	Agrupaciones por niveles, preestablecidas por el entrenador
	Evaluación	Evaluar en función del rendimiento no del progreso personal, comparar con los compañeros, fomentando la rivalidad entre ellos
	Tiempo	El tiempo en perjuicio de la tarea y el aprendizaje
Motivación	Extrínseca	Motivación de los jugadores por causa externas
	Intrínseca	Motivación de los jugadores por causas internas

Tras la transcripción literal de las entrevistas y la definición y descripción de los códigos, el primer paso del análisis cualitativo fue asignar códigos al texto transcrito. Autores como Moreno et al. (2002) o Flick (2007) recomiendan que este proceso lo lleven a cabo varios codificadores, para llegar a un acuerdo que garantice la fiabilidad. En nuestro caso, la codificación fue llevada a cabo por cuatro codificadores y el investigador principal, los cuales asistieron a todas las reuniones en las que se desarrollaron los entrenamientos de los codificadores.

La primera reunión fue de familiarización de los codificadores con las dimensiones y categorías, donde se matizaron y realizaron algunos cambios en los códigos. Una vez que éstos estaban claramente definidos, en la segunda reunión se comenzó a codificar a voz alzada discutiendo y resolviendo cada una de las dudas que se iban planteando, para llegar a un consenso. Tras la segunda reunión los participantes ya tenían interiorizados los códigos, y se fue codificando individualmente y poniendo en común los resultados. Al final de cada reunión se calculó el grado de fiabilidad y cuando se superó el 80% se consideró que cada

miembro podía codificar por separado (Goetz y LeCompte, 1988). Se obtuvo un 90% de fiabilidad inter-codificadores. Esto ocurrió en la quinta sesión de entrenamiento.

Análisis de los datos

Los datos se codificaron a través del programa informático MXQDA 2010 el cual nos permitió desarrollar las siguientes funciones: determinación de frecuencias de los códigos que sirvieron para apoyar las interpretaciones, recuperación de los textos por códigos y comparación de resultados entre unas entrevistas y otras.

RESULTADOS

Análisis de las dimensiones según los ciclos de supervisión y el diario del entrenador

Como indica Maxwell (2010) la utilización del análisis de frecuencias puede orientar sobre la importancia de las dimensiones y códigos. Por ese motivo, el análisis de resultados se estructura en tres dimensiones: clima tarea, clima ego y motivación.

Dimensión clima tarea. Esta dimensión, es la que mayor frecuencia mostró, aumentando progresivamente a lo largo del programa de formación (Figura 1). Dentro de esta dimensión los códigos que aparecieron con más frecuencia fueron: tarea, tiempo y evaluación (Tabla 2). El entrenador comentó la importancia de realizar actividades con oposición creando situaciones reales de juego: “no me gusta hacerlo sin oposición, para que sean ellas las que decidan, porque sin oposición, no es real”. Asimismo, fomenta la autoevaluación y autorreflexión de los jugadores dejándoles el tiempo necesario para que asimilen los aprendizajes: “el descubrimiento guiado, feed-backs interrogativos que ellas mismas tomen sus propias decisiones”. Los códigos que presentaron una mayor evolución durante el programa de formación fueron, reconocimiento y autoridad. El entrenador opinaba que era fundamental fomentar la toma de decisiones y reforzar a los jugadores cuando lo realizaran, independientemente del resultado: “reforzar positivamente todo lo que hacen...y que las mismas niñas tomen decisiones para que tengan cómo resolver”.

Según el diario del entrenador, dentro de la dimensión clima tarea los códigos que aparecieron con una frecuencia mayor fueron tarea, autoridad y evaluación. El entrenador comentó la importancia de realizar tareas con oposición donde tuvieran libertad para decidir. Además resaltó la importancia de usar el feed-back interrogativo: “las actividades las estoy intentando orientar a la toma de decisiones por parte de los jugadores para que ellos mismos conozcan de primera mano el conocimiento de resultados y si conseguimos lo previsto o no...aunque les intento dar pistas y les pongo claro el objetivo”.

Siguen con una frecuencia parecida los códigos tiempo y reconocimiento. Sobre el código reconocimiento el entrenador reflexionó acerca de la necesidad de valorar el progreso individual de sus jugadores y del trabajo realizado: “los chicos siguen trabajando bien y duro y me están demostrando que son capaces de tomar buenas decisiones. Es un gustazo trabajar con ellos”. En este sentido, el entrenador afirmó que para poder progresar había que darles tiempo para que asimilaran y afianzaran los aprendizajes adaptándose al nivel de los jugadores y modificar si hiciera falta las programaciones: “hemos de adaptarnos al ritmo de aprendizaje de los chavales”.

Dimensión clima ego. Presentó una evolución decreciente a lo largo del programa de formación (Figura 1). Dentro de esta dimensión los códigos reconocimiento, tarea y evaluación aparecieron con una de las frecuencias más altas al principio del programa pasando a desaparecer en los últimos ciclos de supervisión (Tabla 2). En este sentido, al inicio del PIFE el entrenador opinaba que para que sus jugadores rindieran y se esforzaran, e incluso para motivarlos, había que usar el castigo y para ello realizaba tareas analíticas o de preparación física: “estoy haciendo castigos, no por nada sino para que estén enchufados, para que estén motivados...”. Con relación al código evaluación, aunque no obtuvo una frecuencia muy alta también disminuyó. El entrenador realizaba algunas de las evaluaciones en función del resultado: “estamos teniendo unos porcentajes bastantes bajos y... hay muchos partidos que se están decidiendo por los tiros”.

Según el diario del entrenador, dentro de la dimensión clima ego el código que aparece más veces es el de evaluación. En este sentido, el entrenador hacía una reflexión sobre los conocimientos de resultados que daba a los jugadores y cómo estos respondieron ante los feed-backs interrogativos. El entrenador opinaba que los jugadores no se paraban a pensar sobre cuál era la mejor solución: “prestan poca atención a reflexionar cuál sería la mejor solución...por eso tengo que dar en ocasiones la forma de actuar”. Siguiendo a este código y con muy poca frecuencia, aparece el código reconocimiento, sobre el cuál el entrenador reflexionó acerca del tipo de refuerzos que daba y el que pensaba que debería dar: “quizás mi trabajo se tenga que enfocar más a los refuerzos positivos y no tanto a los negativos”.

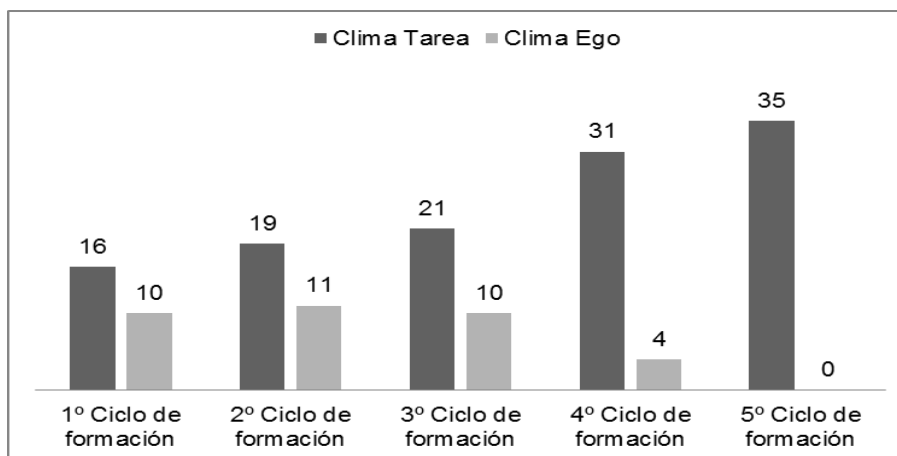


Figura 1. Evolución de la frecuencia de las dimensiones clima tarea y clima ego a lo largo de los ciclos de formación.

Dimensión Motivación. Dentro de esta dimensión se produjo una evolución a lo largo del PIFE de las frecuencias de los códigos, creciente para la motivación intrínseca y decreciente para la motivación extrínseca (Figura 2). El código motivación intrínseca obtuvo una frecuencia más alta (Tabla 2). El entrenador comentó, particularmente en los últimos ciclos de formación, la actitud positiva de sus jugadoras en los entrenamientos y en los partidos, en relación a las ganas de entrenar, a la diversión, a la buena relación entre las jugadoras o a la diversión: “la chicas vienen a correr, a tirarse a por los balones, a aplaudir, a dar gritos,..., en las competiciones están trabajando fuerte y duro, pues a ti te contagia”. Frente al aumento del código motivación intrínseca se observó la evolución decreciente del código motivación extrínseca sobre el cual el entrenador opinaba en los primeros ciclos de formación que sus jugadores no estaban comprometidos con los entrenamientos y que esto estaba potenciado por una falta de partidos y rivales duros: “sigue habiendo falta de concentración... los chavales vienen muchas veces a los entrenamientos por venir... quizás es por la competición y la falta de competición”.

Según el diario del entrenador, el código que aparece con más fuerza dentro de esta dimensión es la motivación intrínseca. El entrenador reflexionó sobre el buen trabajo realizado por sus jugadoras y sobre la importancia de la diversión durante los partidos y los entrenamientos: “el grupo de las chicas, sigue por buen camino y mejorando, son más responsables y a muchas se les nota que disfrutan, sobre todo desde que estoy realizando actividades más lúdicas”. Tras éste aparece el código motivación extrínseca acerca del cual el entrenador realizó comentarios sobre la falta de compromiso que presentaban sus jugadoras con los entrenamientos en relación con la asistencia: “poca afluencia al entrenamiento de los chicos”. El entrenador opinó que esto podía venir causado por la falta de nivel de los equipos contrincantes: “el grupo está trabajando a un ritmo suave, en parte debido a la diferencia a nuestro favor que encontramos al jugar con rivales a los que superamos ampliamente”.

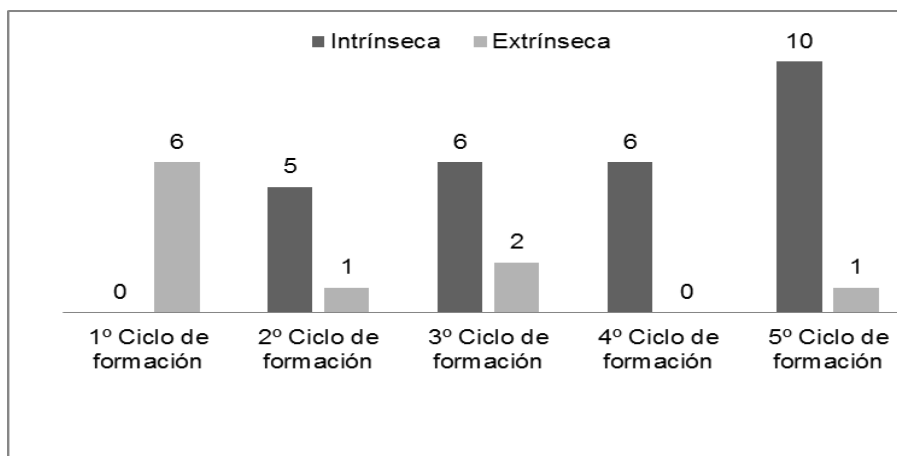


Figura 2. Evolución de la frecuencia de los códigos motivación intrínseca y extrínseca a lo largo de los ciclos de formación.

Tabla 2. Frecuencia de códigos y dimensiones de las entrevistas de los ciclos de formación del PIFE.

Dimensiones	Códigos	1º CS	2º CS	3º CS	4º CS	5º CS	Totales
Clima tarea		16	19	21	31	35	122
	Tarea	5	8	11	10	5	39
	Autoridad	1	0	2	4	9	16
	Reconocimiento	0	1	2	4	5	12
	Agrupaciones	0	1	0	1	1	3
	Evaluación	4	7	4	5	6	26
	Tiempo	6	2	2	7	9	26
Clima ego		10	11	10	4	0	35
	Tarea	5	2	2	1	0	10
	Autoridad	0	0	0	0	0	0
	Reconocimiento	2	5	7	0	0	14
	Agrupaciones	0	0	0	0	0	0
	Evaluación	2	3	1	0	0	6
	Tiempo	1	1	0	3	0	5
Motivación		6	6	8	6	11	37
	Intrínseca	0	5	6	6	10	27
	Extrínseca	6	1	2	0	1	10

Nota: CS = Ciclo de supervisión

DISCUSIÓN

El objetivo del estudio fue evaluar cualitativamente la puesta en práctica del Programa Indagativo de Formación para Entrenadores (PIFE) sobre el clima motivacional transmitido por un entrenador de baloncesto, así como conocer la percepción de este sobre la motivación de los jugadores. Con relación a la valoración del programa el entrenador opinó, que le había

beneficiado tanto al él, en el desarrollo de los entrenamientos, como a los jugadores, con la influencia que esto causó sobre la motivación de los jugadores: “Creo que todo este sacrificio (debido a mi falta de tiempo), está surgiendo efecto y estamos viendo sus frutos”. Coincidimos con Castejón (2007) en que la metodología cualitativa permitió profundizar en la evaluación del programa de formación (PIFE), pues podemos decir que hemos conseguido el objetivo planteado.

En relación al objetivo sobre valorar la evolución del clima motivacional a lo largo del programa PIFE, se puede afirmar que ha sido positiva ya que se observó una evolución creciente de la dimensión clima tarea y una decreciente del clima ego a lo largo de programa, coincidiendo con los resultados obtenidos en el diario del entrenador. Además, el clima tarea fue la dimensión que apareció con más fuerza, aunque esto parece ser lógico ya que la transmisión de un clima tarea era el principal objetivo del PIFE. Coincidiendo con algunas de las premisas del TARGET propuestas por Ames (1992), el entrenador opinó que era importante tanto el diseño de las tareas como unas adecuadas evaluaciones. Ambas han de ir enfocadas a la cesión de autonomía. En este sentido, las tareas han de diseñarse potenciando la toma de decisiones, mediante juegos con oposición y con diferentes niveles de consecución. Y las evaluaciones, deben realizarse de forma interrogativa para fomentar la autorreflexión y el aprendizaje autónomo: “cuando hay que corregir algo, hacerlo a través de preguntas, para que ellas encuentren solas las soluciones”. En este sentido, los resultados van en la línea que apuntan Torregrosa et al. (2008), en un estudio con futbolistas donde la percepción de clima tarea por parte de los jugadores se relacionaban positivamente con comportamientos de apoyo por parte del entrenador.

Una metodología de apoyo al jugador, la percepción de un clima que implique a la tarea y la cesión de autonomía se relacionan positivamente con la motivación intrínseca tanto en el contexto educativo (Mandigo, Holt, Anderson y Sheppard, 2008; Ward, Wilkinson, Graser y Prusak, 2008), como en el deportivo (Almagro, Sáenz-López y Moreno-Murcia, 2010; Smith, Ntoumanis y Duda (2007). Relaciones que coinciden con los resultados obtenidos en este estudio basadas en la percepción del entrenador, donde la motivación intrínseca evoluciona positivamente a lo largo del programa de formación frente a la evolución decreciente de la motivación extrínseca. El entrenador percibió como sus jugadores experimentaban una motivación más intrínseca, relacionada con la diversión y el disfrute durante los entrenamientos, al igual que los resultados obtenidos en el diario del entrenador: “Eso sí, entrenamientos bastantes divertidos y competitivos para liberar tensiones y relajarnos para no cansar a los jugadores y tenerlos motivados e involucrados en el trabajo”. Con todo ello, se dió respuesta al último objetivo, conocer la percepción del entrenador sobre la motivación de los jugadores, pudiendo decir que el entrenador percibió que la mejora de la transmisión del clima tarea influyó positivamente en la motivación intrínseca de sus jugadores de baloncesto.

En definitiva, los resultados obtenidos en este estudio muestran coherencia con la teoría de las metas de Logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1991, 2000). Además de ir en la misma dirección que los resultados obtenidos en diferentes estudios (Cruz et al., 2010; Morgan y Kingston, 2010; Torregrosa et al., 2011), sobre los cuales se puede decir que los programas de intervención orientados a la promoción de un clima que implica a la tarea, puede tener consecuencias positivas, sobre la motivación, la diversión y el compromiso con la práctica deportiva. Este estudio aporta nuevas informaciones acerca de cómo intervenir sobre un entrenador, y cómo éste va evolucionando en la transmisión de un clima tarea. En este sentido, se pudo comprobar paso a paso la mejoría en su transmisión de clima tarea y como se fue produciendo esta evolución a lo largo de todo el proceso de formación. Aun así, presenta algunas limitaciones que se deberían tener presente en futuros estudios, cómo es el tamaño de la muestra, al ser un estudio de casos, solo tenemos la percepción de un entrenador y no se puede generalizar. También sería interesante llevar a cabo estudios donde la muestra de entrenadores que se someta al PIFE sea mayor. Además de realizar entrevistas no sólo al entrenador sino también a los jugadores para poder entender cómo perciben el clima transmitido por el entrenador. Finalmente queremos resaltar la importancia que tiene que los entrenadores sepan cómo transmitir un clima que implique a la tarea. Por ello, es necesario que se lleven a cabo más programas de formación que tengan como objetivo fundamental la mejora del clima motivacional que implique a la tarea.

CONCLUSIONES

Tras el análisis del PIFE, concluimos que las estrategias aplicadas por el entrenador fomentan la transmisión de un clima tarea, el cual va mejorando a lo largo del programa. Asimismo, el entrenador percibe un aumento en la motivación intrínseca en los deportistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32, 189-199.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno-Murcia, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 8-14.
- 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.
- 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, 123-139.
- Boiché, J. S. C., y Sarrazin, P. G. (2009). Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 9-16.
- Castejón, F. J. (2007). *Evaluación de programas en ciencias de la actividad física*. Madrid: Síntesis.
- Clifford, M., y Hanrahan, S. (2004) Elite athletes: Why does the 'fire' burn so brightly? *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 183-200.
- Colás, M. P., y L. Buendía (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Conde, C., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., Domínguez, A., y 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.
- Conde, C., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Castillo, E. (2009). Intervention and evaluation of the motivational climate transmitted by a basketball coach. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 357-361.
- Conroy, D., y Coatsworth, J. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 671-684.
- Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del deporte* (pp. 147-176). Madrid: Síntesis.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, A., y Viladrich, C. (2010). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 179-195.
- Cumming, S. P., Smith, R. E., Smoll, F. L., Standage, M., y Grossbard, J. R. (2008). Development and validation of the Achievement Goal Scale for Youth Sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 686-703.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Erickson, F. (1989), Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Ecuador: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa (2ª ed.)*. Madrid: Morata.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., y Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 645-662.

- García Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., y Moreno, J. A. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 675-682
- Giménez, F. J., Rodríguez, J. M., y Castillo, E. (2002). Necesidad de formación psicopedagógica del entrenador deportivo. *Ágora Digital*, 2, 1-12.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., y Lavalley, D. E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 361-372.
- Le Bars, H., Gernigon, C., y Ninot, G. (2009). Personal and contextual determinants of elite young athletes' persistence or dropping out over time. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19, 274-285.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A., y Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14, 407-425.
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16, 475-482.
- Montero, I., y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 503-508.
- Mora, A., Cruz, J., y Torregrosa, M. (2009). Effects of a training program in communication styles of basketball coaches. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 299-302.
- Moreno, M. P., Santos, J. A., Ramos, L. A., Sanz, D., Fuentes, J. P., y Del Villar, F. (2002) Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Motricidad European. Journal of Human Movement*, 9, 119-140.
- Morgan, K., y Kingston, K. (2010). Promoting a mastery motivational climate in a higher education sports class. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 9, 73-84.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Patton, M. Q. (1983). *Cualitative Evaluation Methods*. London: Sage Publications Beverly Hills.
- Roulston, K. (2006). Close encounters of the CA kind: a review of literatura analysing talk in research interviews. *Qualitative Research*, 6, 515-534.
- Sáenz-López, P. (2001). Estrategias de formación del profesorado en Educación Física. *Revista de Ciencias de la Educación*, 187, 381-409.
- Schön, D.A. (1992) *La formación de profesores reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid y Barcelona: MEC y Paidós
- Smith, A., Ntoumanis, N., y Duda, J. (2007). Goal striving, goal attainment, and well-being: Adapting and testing the self-concordance model in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 763-782.

- 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 & Exercise Psychology*, 29, 39-59.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing the relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sports Psychology*, 1, 59-75.
- Smoll, F. L., y Smith, R. E. (2006). Enhancing coach-athlete relationships: Cognitive-behavioral principles and procedures. En J. Dosil (Ed.), *The Sport Psychologist's Handbook* (pp.19-37). Reino Unido: John Wiley & Sons.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado (PAPE) a entrenadores de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.
- Sousa, C., Cruz, J., Viladrich, C., y Torregrosa, M. (2007). Efectos del programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) en el compromiso de futbolistas jóvenes. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 97-116.
- Sousa, C., Smith, R. E., y Cruz, J. (2008). An Individualized Behavioral Goal-Setting Program for Coaches: Impact on Observed, Athlete-Perceived, and Coach-Perceived Behaviors. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2, 258-277.
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de Investigación en actividad física*. Illinois: Human Kinetics.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 2, 254-259.
- Torregrosa, M., Viladich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A.T., y Cruz, J. (2011). Efectos de la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 245-255.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: A qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 497-516.
- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V., y Prusak, K. A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 385-398.
- Zabalza, M. A. (1991). *Los Diarios de Clase*. Barcelona: PPU.
- Zomermaand, K. L. (2010). The views and roles of coaches in the development of youth athlete motivation: a qualitative approach. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 1, 11-23

Número de citas totales / Total references: 50 (100%)

Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 0 (0%)