

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte



Análisis del discurso del entrenador de baloncesto experto en  
competición

Tesis Doctoral

D. Jorge Lorenzo Calvo

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Madrid 2013





**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID**

**Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**

**ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL  
ENTRENADOR DE BALONCESTO EXPERTO  
EN COMPETICIÓN**

**TESIS DOCTORAL**

**D. Jorge Lorenzo Calvo**

**Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**

**Madrid, 2013**



DEPARTAMENTO DE DEPORTES

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

**ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL  
ENTRENADOR DE BALONCESTO EXPERTO  
EN COMPETICIÓN**

AUTOR:

**D. Jorge Lorenzo Calvo**

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Universidad Politécnica de Madrid.

DIRECTORES:

**Dr. D. Alberto Lorenzo Calvo**, Doctor en Ciencias de la  
Actividad Física y el Deporte. Universidad Politécnica de Madrid.

**Dr. D. Miguel Ángel Gómez Ruano**, Doctor en Ciencias de la  
Actividad Física y el Deporte. Universidad Politécnica de Madrid.

Madrid, 2013



Tribunal nombrado por el Magfco y Excemo. Sr. Rector de la Universidad Politécnica de Madrid, el día .....de.....de 2013.

Presidente: D.....

Vocal: D.....

Vocal: D.....

Vocal: D.....

Secretario: D.....

Realizando el acto de defensa y lectura de la Tesis el día.....de.....  
de 2013.

En.....

Calificación.....

EL PRESIDENTE

LOS VOCALES

EL SECRETARIO

*A mis padres y hermanos por estar siempre.*

*A Alberto, como referente en mi formación.*



## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecer en primer lugar a la Universidad Politécnica de Madrid, a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y al Departamento de Deportes la posibilidad de primero formarme como Licenciado, después trabajar como profesor y ahora ser Doctor.

Especial agradecimiento a mis directores. A Alberto por ser una guía constante y una fuente inagotable de conocimientos, por sus valores. A Miguel por su ayuda con la estadística y por su paciencia y apoyo constante; por su optimismo y cercanía.

Agradecer también a todos los entrenadores que han participado en el proyecto y que son grandes amigos míos: Rafa, Ángel, Iván, Jorge, Alberto y José Antonio. Gracias, os aprecio mucho.

A mis compañeros de Departamento por recibirme tan bien, preocuparse y apoyarme en cada momento: Iñaki, Concha, Jesús, Gabi, Cristina, Cuco, Carlos, Antonio. Gracias de veras.

A María, por tu inestimable apoyo en las transcripciones.

A los observadores y codificadores, porque sin vuestro apoyo hubiera sido imposible.

A mis amigos y a todos aquellos con los que comparto esta pasión por el baloncesto, por todas las reflexiones conjuntas y por tantas y tantas horas debatiendo: Pablo, Emma, Sergio, Rafa, Otavio, Carlos, Cristóbal, Chema. Gracias por dejarme disfrutar de vuestra amistad.

A mi familia y a aquellos que he sacrificado en el camino. Por estar, ser y hacer que esto sea posible.

## **RESUMEN**

En el ámbito de la competición deportiva profesional, el entrenador es una figura clave dentro del equipo y afecta de manera significativa al rendimiento del mismo. El comportamiento del entrenador, las decisiones que tome durante el partido, sus formas, tiempos, etc. afectan a las actuaciones de los jugadores dentro de la pista y suponen un aspecto muy importante a tener en cuenta a la hora de analizar el rendimiento de los equipos en una competición. Los condicionantes de la competición, la urgencia en las decisiones, la incertidumbre de su cumplimiento, etc., afectan a su conducta verbal. Por tanto, debemos conocer algunos de los comportamientos que resultan más eficaces por parte del entrenador para conseguir el mayor rendimiento de su equipo durante el partido y a partir de ahí tratar de construir un modelo teórico sobre que requisitos debería cumplir esta conducta verbal, ya que creemos que es a través del análisis de la observación de una conducta en una situación real como se pueden establecer estos parámetros teóricos sobre la comunicación. Para ello realizamos un estudio de 6 casos de entrenadores expertos en los que observamos su comportamiento verbal durante 4 partidos para extraer una información que comparada con los estudios previos, determine si es posible o no, establecer un modelo mínimo común de comportamiento eficaz en competición. En cuanto al objeto de la observación en el estudio de los casos nos hemos centrado en el contenido de la información, el que, su significado y sólo de tipo verbal, ya que consideramos la comunicación no verbal como algo más sujeto a posibles interpretaciones, aspecto que no estudiamos.

## **ABSTRACT**

In the area of the sports professional competition, the coach is a key figure inside the team and concerns in a significant way the performance of the same one. The behavior of the coach, the decisions that it takes during the game, his forms, times, etc. They concern the actions of the players inside the track and suppose a very important aspect to bear in mind at the moment of analyzing the performance of the teams in a competition. The determining ones of the competition, the urgency in the decisions, the uncertainty of his fulfillment, etc., they concern his verbal behavior. Therefore, we must know some of the behaviors that turn out to be more effective on the part of the coach to obtain the best performance of his team during the game and from there tries to construct a theoretical model on whom requirements it should fulfill this verbal behavior, since we believe that it is across the analysis of the observation of a conduct in a true situation since these theoretical parameters can be established on the communication. For it we realize a study of 6 cases of expert coaches in that we observe his verbal behavior during 4 games to extract information that compared with the previous studies, it determines if it is possible or not, establishes a minimal common model of effective behavior in competition. As for the object of the observation in the study of the cases we have centered on the content of the information, the fact that, his meaning and only of verbal type, since we consider the not verbal communication as slightly more subject to possible interpretations, aspect that we do not study.

## INDICE GENERAL

Dedicatoria.	I
Agradecimientos.	II
Resumen.	III
Abstract.	IV
Índice General.	V
Índice de Figuras.	IX
Índice de Tablas.	X

<b>1. MARCO TEÓRICO</b>	<b>1</b>
1.1. LA COMUNICACIÓN	3
1.1.1.- Concepto de comunicación	3
1.1.2.- La importancia de la comunicación	4
1.1.3.- Elementos de la comunicación	5
1.1.4.- El proceso de comunicación:	6
1.1.4.1.- Contextos de comunicación.	6
1.1.4.2.- Condiciones idóneas en el proceso de comunicación.	7
1.1.5.- Tipos de comunicación: verbal, no verbal y paraverbal.	8
1.1.6.- La escucha en la comunicación.	9
1.1.7.- Factores que afectan a la comunicación.	10
1.2. LA COMUNICACIÓN EN EL DEPORTE	11
1.2.1.- Contextos educativo y de entrenamiento.	14
1.2.2.- La competición como entorno específico.	21
1.2.3.- El grupo y el equipo: características.	24
1.2.3.1.- La comunicación en los equipos deportivos.	28
1.2.3.2.- Dificultades de la comunicación en los equipos deportivos.	29
1.2.4.- La comunicación efectiva:	32
1.2.4.1.- La comunicación asertiva.	35
1.2.4.2.- La comunicación motivacional y el liderazgo del entrenador	37
1.3. LA COMUNICACIÓN DEL ENTRENADOR.	42
1.3.1.- El entrenador experto en baloncesto:	47
1.3.1.1.- Requisitos para la consideración de experto.	50
1.3.1.2.- Características de la etapa experta	52
1.3.2.- Los estilos de comunicación del entrenador	53
1.3.3.- Estudios sobre el análisis y observación de la conducta del entrenador.	58
1.3.4.- La conducta verbal del entrenador durante la competición.	68

1.3.5.- Modelos teóricos de eficacia conductual del entrenador.	71
<b>2.- OBJETIVO E HIPOTESIS</b>	<b>86</b>
2.1.- JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	86
<b>3.- MATERIAL Y MÉTODO</b>	<b>91</b>
3.1.- INTRODUCCIÓN A LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	93
3.1.1- Fases del proceso.	97
3.2.- LA OBSERVACIÓN COMO MÉTODO PARA EL REGISTRO DE LA CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR	98
3.3.- MUESTRA.	101
3.3.1.- Selección de los entrenadores.	101
3.4.- DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN	104
3.4.1- Variables de estudio:	104
3.4.1.1- Variables Independientes.	105
3.4.1.2- Variable dependiente	106
3.4.2.- Elaboración del conjunto de categorías.	108
4.4.3.- Hoja de registro.	111
3.5 MATERIAL	112
3.5.1.- Material informático/multimedia.	112
3.5.2.- Acta del partido	112
3.6.- PROCEDIMIENTO	112
3.6.1.- Protocolo de grabación.	114
3.6.2.- Transcripciones.	115
3.6.3.- Codificación:	116
3.6.3.1.- Elección de la unidad de significado	116
3.6.3.2.- Selección de codificadores.	118
3.6.3.3.- Entrenamiento de los codificadores.	119
3.6.3.4.- Fiabilidad del intercodificador.	120
3.6.3.5.- Procedimiento de codificación de las grabaciones.	122
3.6.3.6.- Agrupamiento y síntesis.	123
3.7.- ANÁLISIS DE LOS DATOS.	124
<b>4.-RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>127</b>
4.1.- TABLAS DE CONTINGENCIA	129
4.1.1.- Resultados descriptivos (frecuencias, %) sobre tipo de categoría y resultado final.	129
4.1.2.- Resultados de la interacción entre tipo de categoría y tiempo de juego y de pausa.	130

4.1.3.- Resultados sobre la interacción entre tipo de categoría y periodo de juego.	133
4.1.4.- Resultados de la interacción entre tipo de instrucciones y resultado final del partido	137
4.1.5.- Resultados de la relación entre tipo de categoría y resultado final del primer cuarto.	139
4.1.6.- Resultados de la relación entre tipo de instrucción y resultado final del segundo cuarto.	141
4.1.7.- Resultados de la relación entre tipo de instrucción y resultado final del tercer cuarto.	143
4.1.8.- Resultados de la relación entre tipo de instrucción y resultado final del cuarto cuarto.	145
4.1.9.- Resultados del tipo de instrucción del entrenador en el tiempo de pausas y el resultado final en el marcador.	147
4.1.10.- Resultados entre las variables tipo de instrucción y localización del partido (local –visitante).	149
4.1.11.- Resultados del tipo de instrucción y el resultado final de los partidos en los partidos que se juega como local.	151
4.1.12.- Resultados del tipo de instrucción y el resultado final de los partidos en los partidos que se juega como visitante.	154
4.1.13.- Resultados que relacionan las variables tipo de instrucción y localización (local-visitante) en los partidos que se obtiene la victoria.	156
4.1.14.- Resultados que relacionan las variables tipo de instrucción y localización (local-visitante) en los partidos que se obtiene la derrota.	158
4.1.15.- Resultados sobre la relación entre las variables tipo de instrucción (ataque –defensa) y resultado final del partido (victoria – derrota).	161
4.1.16.- Resultados que relacionan las variables tipo de instrucción (técnica, táctica, físico y psicológico) con el resultado final del partido.	163
4.1.17.- Resultados que relacionan las variables tipo de instrucción (técnica, táctica, físico y psicológico) con el resultado final del partido en los partidos disputados en casa.	164
4.1.18.- Resultados que relacionan las variables tipo de instrucción (técnica, táctica, físico y psicológico) con el resultado final del partido en los partidos disputados fuera.	167
4.1.19.- Resultados que relacionan las variables tipo de instrucción técnica-táctica con la ariable propio-rival.	169
4.1.20.- Resultados que relacionan las variables ataque-defensa con la variable propio-rival cuando se juega en casa.	171
4.1.21.- Resultados que relacionan las variables ataque-defensa con la variable propio-rival cuando se juega fuera.	172
4.1.22.- Resultados que relacionan el tipo de instrucción técnico-táctica de ataque o defensa que se da al rival o al propio equipo con los momentos del juego.	174
4.2.- REGRESIÓN LOGISTICA BINOMIAL	178
4.2.1.- Regresión logística binomial en función del resultado final en el marcador como variable dependiente (Ganar/ perder).	179
4.2.2.- Regresión logística binomial en función localización del partido como variable dependiente (Casa/ fuera).	180

4.2.3.- Regresión logística binomial en función del resultado final en el mercado (Ganar/ perder) cuando se juega en casa y cuando se juega fuera.	182
<b>4.3.- ANALISIS DE CORRESPONDENCIAS</b>	185
4.3.1.- Análisis de correspondencias entre las variables tipo de instrucción y periodo de tiempo.	185
4.3.2.- Análisis de correspondencias entre las variables tipo de instrucción y resultado en el primer cuarto.	186
4.3.3.- Análisis de correspondencias entre las variables tipo de instrucción y resultado en el tercer cuarto.	187
4.3.4.-Análisis de correspondencias entre las variables tipo de instrucción y cada entrenador.	188
<b>5.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	191
<b>5.1.- SOBRE EL ESTUDIO DE CASOS DEL DISCURSO DEL ENTRENADOR EXPERTO EN COMPETICIÓN</b>	194
5.1.1.- Las categorías del discurso	194
5.1.2.- Las categorías del discurso en relación al momento de juego o pausa.	199
5.1.3.- Las categorías del discurso en relación al resultado.	205
5.1.4.- Las categorías del discurso en relación a la localización del partido.	206
5.1.5.- Las categorías del discurso en relación a los periodos del partido.	211
<b>5.2.- SOBRE EL MODELO TEÓRICO DE CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR EXPERTO EN COMPETICIÓN.</b>	212
<b>6.- CONCLUSIONES</b>	217
<b>7.-LIMITACIONES AL ESTUDIO</b>	221
<b>8.- BIBLIOGRAFIA</b>	227
<b>9.- ANEXOS</b>	245
9.1.- HOJA DE REGISTRO CATEGORIZADA	247
9.2.- PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA LA GRABACIÓN DEL DISCURSO DURANTE LA COMPETICIÓN.	248
9.3.- NORMAS PARA LA CODIFICACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN	249
9.4.- ACTA DEL PARTIDO	251
9.5.- CARTA A LOS EXPERTOS PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO	252

## **INDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1.</b> Modelo multidimensional de Liderazgo de Chelladurai	40
<b>Figura 2.</b> Características del entrenador-líder	41
<b>Figura 3.</b> Gráfico de asociación entre las variables categóricas tipo de instrucción y periodo de tiempo	187
<b>Figura 4.</b> Gráfico de asociación entre las variables categóricas tipo de instrucción y resultado 1 cuarto	188
<b>Figura 5.</b> Gráfico de asociación entre las variables categóricas tipo de instrucción y resultado 3 cuarto	189
<b>Figura 6.</b> Gráfico de asociación entre las variables categóricas tipo de instrucción y entrenador	190
<b>Figura 7.</b> Relación entre las variables del estudio	193



## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 0.</b> Diferencias entre grupo y equipo.	26
<b>Tabla 1.</b> Tabla de Frecuencias con el Tipo de Categoría en función del resultado final.	130
<b>Tabla 2.</b> Tabla de Contingencia de Tipo de Categoría en función de los tiempos de juego/pausa.	131
<b>Tabla 2.1.</b> Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y el tiempo de juego y pausa.	132
<b>Tabla 2.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción y el tiempo de juego y pausa.	133
<b>Tabla 2.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción y tiempo de juego y pausa.	133
<b>Tabla 3.</b> Tabla de Contingencia de Tipo de instrucción en función del tiempo de juego.	134
<b>Tabla 3.1.</b> Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y tiempo de juego.	136
<b>Tabla 3.2.</b> Medidas de asociación direccionales ente las variables tipo de instrucción y tiempo de juego.	136
<b>Tabla 3.3.</b> Medidas de asociación simétricas ente las variables tipo de instrucción y tiempo de juego.	137
<b>Tabla4.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción con el resultado final del partido. Victoria o derrota.	137
<b>Tabla4.1.</b> Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y el resultado final del partido.	138
<b>Tabla 4.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción y el resultado final del partido.	138
<b>Tabla 4.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción y resultado final del partido.	139
<b>Tabla 5.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción según el resultado del primer cuarto. Ganar, perder o empatar.	139
<b>Tabla 5.1.</b> Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y resultado del primer cuarto.	140
<b>Tabla 5.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción y resultado del primer cuarto.	140
<b>Tabla 5.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción y resultado del primer cuarto.	140
<b>Tabla 6.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción según el resultado del segundo cuarto. Ganar, perder o empatar.	141
<b>Tabla 6.1.</b> Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y el resultado del segundo cuarto.	142
<b>Tabla 6.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre el tipo de instrucción y el resultado en el segundo cuarto.	142
<b>Tabla 6.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción y resultado del segundo cuarto.	143
<b>Tabla 7.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción según el resultado del tercer cuarto. Ganar, perder o empatar.	143
<b>Tabla 7.1.</b> Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y el resultado del tercer cuarto.	144

<b>Tabla 7.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción y resultado del tercer cuarto.	144
<b>Tabla 7.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción y resultado del tercer cuarto.	145
<b>Tabla 8.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción según el resultado del cuarto cuarto. Ganar, perder o empatar.	145
<b>Tabla 8.1.</b> Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y el resultado del cuarto cuarto.	146
<b>Tabla 8.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre la variable tipo de instrucción y el resultado del cuarto cuarto.	146
<b>Tabla 8.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre la variable tipo de instrucción y el resultado del cuarto cuarto.	147
<b>Tabla 9.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción durante las pausas con el resultado final del partido.	147
<b>Tabla 9.1.</b> Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción durante las pausas y el resultado final del partido.	148
<b>Tabla 9.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción durante las pausas y el resultado final del partido.	148
<b>Tabla 9.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción durante las pausas y resultado final del partido.	148
<b>Tabla 10.</b> Tabla de contingencia que compara el tipo de instrucción en función de si se juega como local o visitante	149
<b>Tabla 10.1.</b> Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y la localización de los partidos.	150
<b>Tabla 10.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción y el lugar donde se juega.	150
<b>Tabla 10.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción y el lugar donde se juega.	151
<b>Tabla 11.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción dada durante los partidos como local con el resultado final del partido.	151
<b>Tabla 11.1.</b> Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción como local y resultado final de los partidos.	152
<b>Tabla 11.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción como local y el resultado final del partido.	153
<b>Tabla 11.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción como local y resultado final del partido.	153
<b>Tabla 12.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción durante los partidos como visitante con el resultado final del partido.	154
<b>Tabla 12.1.</b> Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción como visitante y resultado final de los partidos.	155
<b>Tabla 12.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción dado como visitante y el resultado final del partido	155
<b>Tabla 12.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción dado como visitante y el resultado final del partido.	156
<b>Tabla 13.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción dada durante los partidos que se ganan con el lugar donde se juega: local o visitante.	156
<b>Tabla 13.1.</b> Estadísticos de chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción cuando se gana y el lugar donde se juega.	157

<b>Tabla 13.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción cuando se gana y el lugar donde se juega.	158
<b>Tabla 13.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción cuando se gana y el lugar donde se juega.	158
<b>Tabla 14.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción dada durante los partidos que se pierden con el lugar donde se juega: local o visitante.	159
<b>Tabla 14.1.</b> Estadísticos de chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción cuando se pierde y el lugar donde se juega.	160
<b>Tabla 14.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción cuando se pierde y el lugar donde se juega.	160
<b>Tabla 14.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción cuando se pierde y el lugar donde se juega.	160
<b>Tabla 15.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción de defensa o ataque con la victoria o derrota.	161
<b>Tabla 15.1.</b> Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción defensiva y ofensiva y el resultado final.	161
<b>Tabla 15.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción de ataque o defensa y el resultado final del partido.	162
<b>Tabla 15.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción de ataque o defensa y el resultado final del partido.	162
<b>Tabla 16.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción Técnica, Táctica, Física o Psicológica con el resultado final del partido.	163
<b>Tabla 16.1.</b> Estadísticos de chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido.	163
<b>Tabla 16.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre la variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido.	164
<b>Tabla 16.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido.	164
<b>Tabla 17.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción Técnica, Táctica, Física o Psicológica con el resultado final del partido jugados en casa.	165
<b>Tabla 17.1.</b> Estadísticos de chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado en casa.	165
<b>Tabla 17.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre la variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado en casa.	166
<b>Tabla 17.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado en casa.	166
<b>Tabla 18.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción Técnica, Táctica, Física o Psicológica con el resultado final del partido jugados fuera.	167
<b>Tabla 18.1.</b> Estadísticos de chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado fuera.	167
<b>Tabla 18.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipos de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado fuera.	168

<b>Tabla 18.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado fuera.	168
<b>Tabla 19.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción técnico o táctico con el propio equipo y el rival.	169
<b>Tabla 19.1.</b> Estadísticos chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o rival.	169
<b>Tabla 19.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival.	170
<b>Tabla 19.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival.	170
<b>Tabla 20.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción ataque o defensa con el propio equipo y el rival cuando se juega en casa.	171
<b>Tabla 20.1.</b> Estadísticos chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o rival cuando se juega en casa.	171
<b>Tabla 20.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival cuando se juega en casa.	172
<b>Tabla 20.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival cuando se juega en casa.	172
<b>Tabla 21.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción técnico o táctico con el propio equipo y el rival cuando se juega fuera.	173
<b>Tabla 21.1.</b> Estadísticos chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o rival cuando se juega fuera.	173
<b>Tabla 21.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival cuando se juega fuera.	174
<b>Tabla 21.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival cuando se juega fuera.	174
<b>Tabla 22.</b> Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción técnico-táctica de ataque o defensa que se da al rival o al propio equipo con los momentos del juego.	175
<b>Tabla 22.1.</b> Estadísticos chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnico-táctica de ataque o defensa y si va dirigida al equipo propio o rival en los diferentes momentos de juego.	176
<b>Tabla 22.2.</b> Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción técnico- táctico de ataque o defensa y si va dirigida al equipo propio o al rival durante los diferentes momentos de juego.	177
<b>Tabla 22.3.</b> Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival durante los diferentes momentos de juego.	177
<b>Tabla 23.1.</b> Resultados descriptivos (frecuencias en %) de las variables categóricas analizadas (resultado final y tipo de instrucción) en función del momento donde se realizaron las instrucciones.	179

<b>Tabla 23.2.</b> Pruebas sobre los coeficientes del modelo (contrastes de ajuste global) en el tiempo de juego y en los tiempos muertos y descansos.	180
<b>Tabla 23.3.</b> Resumen del modelo (estadísticos de ajuste global) en el tiempo de juego.	180
<b>Tabla 23.4.</b> Variables incluidas en la ecuación para el tiempo de juego (estimaciones, Intervalo de confianza al 95%, y significación de los coeficientes).	180
<b>Tabla 24.</b> Resultados descriptivos (frecuencias en %) de las variables categóricas analizadas (localización del partido y tipo de instrucción) en función del momento donde se realizaron las instrucciones.	181
<b>Tabla 24.1.</b> Pruebas sobre los coeficientes del modelo (contrastes de ajuste global) en el tiempo de juego y en los tiempos muertos y descansos en función de la localización del partido.	181
<b>Tabla 24.2.</b> Resumen del modelo (estadísticos de ajuste global) en el tiempo de juego en función de la localización.	182
<b>Tabla 24.3</b> Variables incluidas en la ecuación para el tiempo de juego en función de la localización (estimaciones, Intervalo de confianza al 95%, y significación de los coeficientes).	182
<b>Tabla 25.</b> Resultados descriptivos (frecuencias en %) de las variables categóricas analizadas (resultado del partido y tipo de instrucción) en función de la localización del partido y del momento donde se realizaron las instrucciones.	183
<b>Tabla 25.1.</b> Pruebas sobre los coeficientes del modelo (contrastes de ajuste global) en el tiempo de juego y en los tiempos muertos y descansos para los partidos jugados en casa y fuera.	184
<b>Tabla 25.2.</b> Resumen del modelo (estadísticos de ajuste global) en el tiempo de juego para los partidos jugados en casa y fuera.	184
<b>Tabla 25.3.</b> Variables incluidas en la ecuación para el tiempo de juego en los partidos de casa (estimaciones, Intervalo de confianza al 95%, y significación de los coeficientes).	185
<b>Tabla 25.4.</b> Variables incluidas en la ecuación para el tiempo de juego en los partidos de fuera (estimaciones, Intervalo de confianza al 95%, y significación de los coeficientes).	185

# **1. MARCO TEÓRICO**



## **1. MARCO TEÓRICO**

### **1.1.- LA COMUNICACIÓN:**

Creemos conveniente establecer una estructura en tres partes que clarifique de mejor modo los aspectos comunicacionales a tratar en el estudio.

Para ello, hemos dividido el marco teórico en tres grandes apartados:

- i) La comunicación; donde abordamos aspectos conceptuales, así como elementos que la componen, tipos de comunicación, factores que afectan a la misma así como posibles barreras que pueden dificultar la comunicación.
- ii) La comunicación en el deporte, como ámbito particular de nuestro estudio, en el que explicamos las especiales condiciones en las que se da la comunicación, profundizando en los diferentes contextos educativo, de entrenamiento y competitivo y aclarando las características de la comunicación grupal y en concreto con un equipo deportivo.
- iii) La comunicación del entrenador. En este apartado exponemos la importancia del entrenador como comunicador así como su relación con el rendimiento del equipo, definimos el concepto de entrenador experto y sus etapas en relación a la comunicación y hacemos una revisión de los estudios realizados sobre su comportamiento y sobre los modelos de entrenador y estilos de comunicación. Finalmente, profundizamos en el tipo de comunicación que se da durante la competición de alto rendimiento.

#### **1.1.1- Concepto de comunicación:**

Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua , edición vigésimo segunda (2001), el término Comunicación, del lat. *communicatĭo*, *-ōnis*, es definido en sus tres primeros significados de la siguiente manera:

1. f. Acción y efecto de comunicar o comunicarse.
2. f. Trato, correspondencia entre dos o más personas.
3. f. Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.



En su acepción más clásica la comunicación se define como “*el intercambio de informaciones entre varios individuos que constituyen una relación recíproca, significativa y libremente consentida y que transmitida por el emisor y entendida por el receptor, forma o transforma las representaciones de éste o modifica su comportamiento*”.(Harper y Linch, 1992).<sup>1</sup>

Se trata de una actividad en la que concurren la razón y la inteligencia, los sentimientos y las emociones.

La comunicación puede ser definida como “*un proceso complejo, de carácter social e interpersonal, en el que se lleva a cabo un intercambio de información, verbal o no verbal, se ejerce una influencia recíproca y se establece un contacto en el ámbito racional y emocional entre los participantes*”. Zaldivar (2001).<sup>2</sup>

La comunicación se compone de dos dimensiones, contenido y emoción; la primera, relacionada con el hecho sustantivo del mensaje, lo que decimos y la segunda, respecto a la relación que queremos establecer con el receptor, como lo decimos, la intención. En este sentido Pascuali (2007), dice que la relación es de total reciprocidad y que es un factor propio de la convivencia y sociabilidad del hombre.

### **1.1.2.- La importancia de la comunicación**

El proceso de comunicación resulta de una significación tan elevada que se considera como una de las claves fundamentales de la formación y modificación de la personalidad del hombre. (González rey, 1999).

La comunicación es el fenómeno más importante en las relaciones interpersonales; a este fenómeno se le atribuye la idea de contacto o relación,, comunicamos al mundo que nos rodea tal y como somos y como nos sentimos en cada momento. Es algo cotidiano, imprescindible e inevitable en cualquier ámbito de nuestro entorno. La no-conducta no existe; es imposible no comportarse. En una situación de interacción, toda conducta tiene valor de mensaje, es decir, es

---

<sup>1</sup> Harper y Linch (1992). *Formación y Comunicación en la Empresa. En Manuales de Recursos humanos. Ed. La Gaceta de los Negocios. Madrid.*

<sup>2</sup> Zaldivar, G.(2002), *Perspectivas de la Comunicación Organizacional.*  
<http://www.miespacio.org/cont/invest/perspec.htm>

comunicación; por eso, por más que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por tanto, también comunican. (Cibanal, 2006).

La comunicación adquiere gran importancia en dos entornos: entorno social y entorno laboral.

- Entorno social

Uno de los factores fundamentales para el funcionamiento de todo grupo es la existencia de un sistema de comunicación. Sin él no son posibles la interacción humana ni el mantenimiento de la estructura del grupo ni llevar a cabo las funciones del mismo.

La comunicación explica las relaciones personales que se establecen entre los miembros, y tiene una relación muy estrecha con la cohesión interna del grupo. Carrascosa (2003).

- Entorno laboral

La empresa depende de las comunicaciones que establece con sus miembros (comunicación interna) y con el exterior (comunicaciones externas).

En el ámbito deportivo, y en concreto en los deportes de equipo, la comunicación se establece en los dos entornos, ya que se trata de un grupo con su propia dinámica y por otro lado, se trata de una pequeña empresa donde se establecen los canales de comunicación adecuados para el buen funcionamiento de la misma, así como el control, motivación e información a cerca de funciones y objetivos para los miembros y el grupo en pos de conseguir un mayor rendimiento.

### **1.1.3. Elementos**

En la comunicación intervienen una serie de elementos que desempeñan cada uno su función:

- Emisor: persona que transmite el mensaje y espera una reacción del receptor. Selecciona el canal, codifica y transmite los mensajes.
- Receptor: persona que recibe el mensaje y lo interpreta. El resultado de la comunicación depende básicamente de lo que este entienda.
- Mensaje: es el contenido del proceso de comunicación. Es el producto físico.
- Código: el lenguaje común con el receptor para que sea entendible.
- Canal: medio a través del cual se transmite el mensaje para que llegue a su destinatario.

- Barreras de comunicación: se refiere a las interferencias que tienden a deformar y alterar, de manera imprevisible, los mensajes. Impiden que lleguen los mensajes correctamente. Pueden ser físicas (ruidos), semánticas (comprensión de cada receptor) o psicológicas.
- Feed-back: es la retroalimentación que el emisor recibe del receptor una vez que éste último ha recibido el mensaje. Hace referencia al efecto.
- Contexto: condiciones donde se desarrolla la comunicación. Más adelante hablaremos de las condiciones especiales que se dan en el deporte.

### **1.1.4.- El proceso de comunicación**

El acto de hablar implica una serie de elementos que actúan entre sí. La voz no solo alcanza a los oyentes sino también al propio emisor y éste hecho hace modificar el volumen, velocidad, etc. El oyente va a reaccionar frente al mensaje escuchado con cambios en su expresión facial o corporal y así va a enviar una serie de señales significativas al emisor, éstas van a influenciar en éste a lo largo de su exposición.

Para que este proceso se lleve a cabo es necesario un intercambio de información, que el emisor pretenda un cambio en el comportamiento del receptor, que la información sea recibida por el receptor y que el emisor tenga constancia que el mensaje enviado ha sido recibido. Este proceso se lleva a cabo en seis etapas:

1º) Elaborar la idea, 2º) codificación, 3º) transmisión del mensaje, 4º) recepción del mensaje, 5º) decodificación y 6º) retroalimentación.

#### **1.1.4.1 Contextos de comunicación.**

La comunicación humana es un proceso dinámico, complejo y cambiante Camps, (2011), pudiendo producirse en diferentes en diferentes contextos o niveles:

i) Comunicación intrapersonal, con uno mismo, es una especie de dialogo interior y puede ocurrir incluso en presencia de otro individuo e incluye los momentos en los que se imagina, se percibe, se sueña y se resuelven problemas en la cabeza. La comunicación intrapersonal se distingue de otros contextos en que permite a los comunicadores emitir juicios sobre sí mismos. Es muchas veces difícil ya que requiere de los individuos que acepten sus actos y enfrenten sus miedos y ansiedades, centrándose en el papel del Yo en el proceso de la comunicación. (West y Turner, 2005)

ii) Comunicación interpersonal o bidireccional. Se refiere a la comunicación cara a cara

entre personas. Aquí ambos canales funcionan simultáneamente para los interactuantes, es decir, que al establecer una relación, ésta ofrece a los comunicadores la posibilidad de aumentar el número de canales (visual, auditivo, táctil, olfativo) que se utilizan durante la interacción. Se permite una retroinformación constante, lo que permite una mayor precisión y limita las frustraciones al poder aclararse las dudas. Sin embargo, se necesita de mayor tiempo y puede existir cierta falta de control e inseguridad por parte del emisor. Se considera mejor aunque también más difícil, ya que requiere de un aprendizaje por parte de los comunicadores. iii) Comunicación grupal. Se realiza en pequeños grupos tales como la familia, amigos, compañeros, etc. y cada uno de los individuos tiene la misma condición de participación y de poner en común experiencias y sentimientos. iiiii) Comunicación pública o de masas y iiiiii) Comunicación unidireccional. Tiene como destinatarios un número de personas con escasa posibilidad de interactuar. El mensaje emitido es repetido, publicado y provisorio. En un discurso, el orador normalmente tiene tres objetivos básicos: informar, entretener y persuadir. No existe oportunidad de retroinformación; al menos inmediatamente, con lo que caben errores de entendimiento, aunque es más rápida y se obtiene una mayor sensación de control y seguridad por parte del emisor. Se suele considerar que la comunicación en un solo sentido es el método de comunicación menos satisfactorio.

En el proceso de comunicación entre el entrenador y los jugadores, se conjugan diferentes contextos de comunicación, aunque prioritariamente los de carácter interpersonal o bidireccional, y grupal

#### **1.1.4.2.-Condiciones idóneas en el proceso de comunicación:**

En el proceso de la comunicación existe una pérdida de información desde el emisor hasta que le llega el mensaje al receptor. Parecer ser que de un 100%, se trasmite un 80 %, se recibe un 60%, se interpreta un 50 % en condiciones normales. (García, 2007). Si además existe alguna barrera o interferencia, la interpretación puede bajar hasta límites casi nulos.

Las condiciones idóneas para que exista una comunicación eficaz son:

- 1.-Claridad, brevedad y orden en el mensaje.
- 2.-Insistir en lo que queremos transmitir.
- 3.-Ilustración o demostración.

4.-Información completa.

5.-Información de retorno (feed-back).

### **1.1.5.- Tipos de comunicación: verbal, no verbal y paraverbal.**

La comunicación consta de estas tres dimensiones. La adquisición de técnicas para dominar las tres dimensiones de forma adecuada se hace imprescindible para lograr la eficacia en el proceso comunicativo.

Vives (2011) habla de los recursos personales con los que las personas cuentan para comunicarse en estas tres dimensiones: i) paraverbal (las posturas, distancia, movilidad corporal, gestos, expresión facial...), ii) no verbal (la respiración, la fonación, volumen, tono, velocidad), y iii) verbal (la palabra, lo que decimos). De estos tres, tan solo 7% del entendimiento global del mensaje correspondería a la dimensión verbal.

El comportamiento verbal es utilizado para la comunicación de ideas, informar de hechos, opinar, expresar sentimientos, preguntar, argumentar, etc. Se comunica verbalmente a través de las palabras, que formarán los mensajes. Estos mensajes deben tener contenidos explícitos y un código común con el interlocutor con el que se comunica.

La dimensión no verbal consiste en el envío de mensajes a través de nuestro rostro o cuerpo. Enfatiza el mensaje, expresa estados emocionales, regula la interacción, puede sustituir a la comunicación verbal y proporciona feedback.

En tercer lugar, la dimensión paraverbal, estaría más relacionada con elementos propios de la voz pudiendo también influir en la atención del receptor así como en la enfatización del mensaje.

Se comprobó que en el proceso de comunicación, las palabras empleadas no tienen un peso tan significativo como puede ser el sonido de la voz y el lenguaje corporal de quien emite la comunicación. Expertos como Torre (2002), García (2007) y Vives (2011), nos argumentan que sólo un porcentaje muy bajo de lo transmitido por medio de la palabra es tomado en consideración por el receptor, mientras el sonido con que expresamos nuestras palabras ocupa un porcentaje algo mayor de lo que interpreta el receptor del mensaje y en torno al 50-70 % se relaciona con los aspectos gestuales.

Como en toda comunicación, los deportistas reaccionan en la competición de una manera extremadamente sensible ante las formas de expresión mímicas y gestuales de los entrenadores y se motivan fuertemente o pierden las energías al igual que en todos los periodos del entrenamiento. El entrenador debe tener presente las premisas y condiciones psicológicas para una exitosa comunicación, considerando las expectativas de los deportistas. Por ello, la congruencia entre lo transmitido, el tono de la voz, y el lenguaje corporal determinan en mucho que el mensaje sea comprendido con claridad, o sea interpretado de forma incorrecta. Así, parafraseando al famoso médico y poeta estadounidense Oliver Wendell Holmes,(1809-1894) “*lo que haces habla tan claro que no me dejas escuchar lo que dices*”, explica claramente la influencia que tienen las acciones en las palabras y en la necesidad de que unas acompañen a otras, dándoles sentido y confirmándolas. El entrenador necesita esa credibilidad que le otorga la coherencia entre lo que hace y lo que dice.

Este tipo de comunicación, menos tenida en cuenta, puede ser mucho más influyente que la verbal, sobre todo en condiciones de competición, donde las barreras comunicacionales influyen negativamente en la captación de las palabras. El lenguaje del cuerpo o la comunicación corporal se estructura, de forma general, en los gestos, los movimientos, las posturas y el contacto corporal (Torre, 2002). En ocasiones, el entrenador puede emitir mensajes contradictorios con la voz y el cuerpo. Es necesario buscar una coherencia entre ambos tipos de comunicación, y ser capaz de hacer un uso adecuado de ambos, por separado, aunque en la mayoría de los casos la comunicación no verbal se emplea para apoyar y reforzar el contenido del mensaje emitido de forma verbal.

Por último, y en referencia al uso y estructuración del espacio como elemento de comunicación, se debe hacer una distribución adecuada, que permita y facilite el contacto visual entre todo el equipo, lo que favorecerá la dinámica interna del grupo. Para el caso del *feedback*, la situación de acercamiento al jugador, incluso de contacto físico con él, propiciará una sensación de cercanía, de confianza, muy facilitadora de la receptividad del jugador.

#### **1.1.6.- La escucha en la comunicación.**

Uno de los componentes más importantes de la comunicación es la escucha. Si ésta es ineficaz, la información que recibe el receptor puede estar deformada y no cumplir con el objetivo del emisor.

Carrascosa (2003) afirma que escuchar consiste en focalizar la atención visual y auditiva sobre el rostro de interlocutor, tratando de procesar la información que éste le da tal cual, sin dejarse llevar por opiniones previas. En este sentido la escucha es un proceso activo, se debe participar emitiendo señales para que la otra persona comprenda que se le escucha y que se ha entendido su mensaje. Este proceso incluye según Brammer y Macdonald (2003) atender, parafrasear, chequear lo percibido y clarificar.

Para Crant, y Bateman (2000), la aparición de interferencias (distracciones, interrupciones, falta de concentración, ruido ambiental, simultaneidad con otras actividades, etc.) pueden convertir a los oyentes en ineficaces.

Para que la escucha activa sea eficaz, existen una serie de habilidades que se pueden llevar cabo y que mejoran la comprensión del mensaje:

- Disposición psicológica: cuando se escucha sólo existe el interlocutor. Se debe recibir, no emitir y estar preparado para identificar el contenido de sus expresiones verbales sin realizar un juicio previo.
- Observación del interlocutor: mediante la observación se puede identificar la carga afectiva y el momento en que se debe empezar a hablar.
- Los gestos y el cuerpo: una postura activa, manteniendo contacto visual y expresión facial de atención y movimientos afirmativos de cabeza.
- Las palabras: usar un tono y un volumen de voz adecuado al responder utilizando la pausa para pensar la respuesta y procurando no interrumpir. Utilizar expresiones aclaratorias o tipo resumen para identificar el núcleo del mensaje, evitando expresiones de rechazo.

La escucha activa hace la conversación significativa, estimula al interlocutor a seguir con la misma, mejora el ambiente de trabajo y aumenta la capacidad de influencia en el otro.

### **1.1.7.- Factores que afectan a la comunicación.**

La información en sí misma puede ser causa de una comunicación problemática o errónea. Los siguientes factores influyen en ello:

- El clima: siempre que las personas tienden a valorar o enjuiciar el contenido de la información dada en la comunicación, puede surgir el problema de que se produzcan diferentes interpretaciones. Dependiendo de la persona y según sus valores, aquélla dará

más importancia a una cosa u a otra, e interpretará de manera personal lo que esté escuchando.

- Aspectos psicológicos de la comunicación: cuando nos comunicamos con un grupo grande de personas, nos encontramos con un determinado tipo de mensaje para cada situación, que se transmitirá con éxito dependiendo de la sintonía de los intervinientes en el proceso y del lenguaje adoptado por el emisor.
- Estereotipos: la generalización errónea de determinadas características a todo un grupo.
- Estímulos interferentes: pueden producirse ruidos no deseados, un mal funcionamiento de las herramientas audiovisuales, falta de tiempo, necesidad de cubrir otras necesidades simultáneamente, etc.
- Actitudes defensivas: defender una postura en lugar de explicar su contenido y sus beneficios, sentirse evaluado, la falta de empatía y /o asertividad influyen en la eficacia de la comunicación
- Mensaje incompleto: es probable que el emisor no sea eficaz en la transmisión del mensaje, que existan suposiciones no aclaradas, algo mal expresado o una distorsión semántica. Resulta útil reformular los aspectos más importantes de la exposición.
- Falta de feed-back: es fundamental esa retroalimentación entre el que habla y quienes lo escuchan, para saber al final se ha captado el mensaje.
- Planificación: un mensaje desordenado, una excesiva carga informativa, o una falta de priorización de lo importante afectan al proceso de comunicación

De acuerdo con Purtle y Haddad (2002), hay cuatro factores que tener en cuenta para una comunicación verbal exitosa:

1. Que el contenido sea presentado en términos de concreción.
2. La habilidad para hablar con claridad.
3. Que el tono, el volumen y la velocidad de la voz sean adecuados al contexto.
4. La actitud y sentimiento del emisor respecto a los receptores.

## **1.2.- LA COMUNICACIÓN EN EL DEPORTE**

La comunicación tiene su mayor expresión en el desarrollo de la actividad humana. En el deporte, como uno de los tipos de actividades humanas, no es posible sin su existencia. De este modo, la comunicación juega un papel fundamental en el mundo del deporte. De hecho, Wang y Ramsey (1997) reclaman que la habilidad de comunicarse es una de las más críticas para llegar a ser un



entrenador de éxito. Los entrenadores deben de ser capaces de transmitir sus objetivos y sus expectativas para su equipo (Shelley y Sherman, 1997) y tener en cuenta las diferencias individuales entre los atletas para ser capaces de llevar a su equipo junto al logro de esas metas (Anshel, 1997). Los entrenadores se encuentran frecuentemente en situaciones donde deben motivar a los jugadores, manejar conflictos entre ellos y proveer instrucciones; todo ello está facilitado con unos efectivos fundamentos comunicacionales.

Según Martens (1999), entrenar es en esencia un proceso de comunicación y en estudios realizados al respecto se puede constatar que un 50 al 70% de la tarea del entrenador con el deportista se ejecuta tanto entrenamiento como en partido por medio de la comunicación (García, 2000).

Se incluyen aquí las orientaciones para la realización de los ejercicios, los mensajes que instan a la elevación de los esfuerzos, las señales para incrementar la motivación del deportista, el sostenimiento de las acciones, el grado de activación frente a las demandas de las tareas deportivas, la regulación o rectificación de la ejecución motriz, la técnica y la táctica durante las condiciones de entrenamiento y competición y la valoración del comportamiento del deportista y sus acciones.

El entrenador recibe además la retroalimentación necesaria por parte del deportista de los efectos que en él están ocasionando los ejercicios y las respuestas a sus mensajes. De esta manera, se puede decir que mediante la comunicación se cubren tres funciones:

1. Brindar información y mediante ello intercambiar experiencias y conocimientos.
2. Regulación de la conducta, donde se pone en evidencia la influencia mutua entre quienes se comunican.

3. Valoración afectiva entre las personas que se comunican.

De lo anteriormente planteado, resulta que el concepto de comunicación, sus peculiaridades y la búsqueda de las formas más efectivas de llevarla a cabo están presentes en toda actividad humana y muy especialmente en el mundo de la actividad física y el deporte, tanto en entrenamiento como en competición, dadas las especiales condiciones y la necesidad de un alto grado de eficacia en el rendimiento de los jugadores, en este caso, receptores de la información.

Desde la psicología del deporte, Cruz (1999), y Cruz, Torregrosa, Mora, Sousa y Villadrich (2011) destacan que se deben enseñar los principios de un enfoque positivo del entrenamiento que incluya el perfeccionamiento del estilo de comunicación de los entrenadores con los deportistas y,

A partir de las aportaciones de los modelos mediacional, multidimensional y de la teoría de las metas

Este proceso no consiste simplemente informar, sino que es un proceso más complejo que abarca la comprensión del receptor, su interpretación adecuada y la toma de decisión consecuente con el contenido y la acción posterior, y en ello interviene la forma en que es considerado el significado del mensaje, el contexto que tipifica la relación entre el entrenador y el deportista y el hecho de que tanto la emisión como la recepción y la consiguiente retroalimentación ocurren de manera integrada en un mismo momento. Considerando el papel activo que la personalidad de cada entrenador y jugador tienen en este proceso, se puede decir que la interpretación de los mensajes y la valoración de las condiciones en que se realiza la comunicación incluyendo a quien comunica (entrenador) y al que recibe el mensaje (jugador), así como su interacción, dependen de la misma, y diferirá de uno a otro.

Una comunicación eficaz en el contexto deportivo presupone un conocimiento, lo más exactamente posible, de las formas de reacción y comportamiento de los deportistas, en especial después del éxito o el fracaso en la competición. Lo que exige del entrenador conocimientos sobre el empleo de intervenciones psicológicas y por tanto da por sentado una concordancia de las medidas de asesoramiento entre todo el staff de entrenadores que asiste a la competición y exige niveles de responsabilidad claramente definidos de cada uno de ellos, sea el primer entrenador, el ayudante u otro miembro.

### 1.2.1.- Contextos educativo y de entrenamiento.

Los diferentes contextos marcan el tipo de comunicación a emplear. Un contexto laboral requerirá de un tipo de lenguaje más específico y relativo a ese entorno y este será diferente del lenguaje utilizado en un entorno familiar. El mundo del deporte, como tal, requiere de un tipo de comunicación propia y dentro del mismo los diferentes contextos poseen elementos diferenciadores que hay que tener en cuenta para desarrollar y utilizar una comunicación eficaz y acorde con los mismos.

#### *Educativo:*

El dominio del proceso de comunicación en el ámbito educativo tiene una importancia crucial, ya que es la comunicación la que facilita el intercambio de mensajes formativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre profesor y alumnos, y es la que finalmente produce avances en ese proceso. Pese a que el dominio de determinados conocimientos teóricos y prácticos permite que el profesor se desenvuelva en este ámbito, son numerosas las ocasiones en que, según Torre (2000) las carencias o dificultades del emisor en cuanto a las habilidades comunicativas afectan negativamente a la calidad de la educación.

En este sentido, investigaciones más recientes en España en el ámbito de la educación física (Velázquez et al., 2007), hacen ver la necesidad de mejorar determinados aspectos de la práctica docente como es la comunicación, tanto en el marco general de la clase como en el más concreto de las tareas de enseñanza deportiva. Son especialmente preocupantes las deficiencias encontradas entre los profesores tanto en lo que se refiere al contenido del discurso docente (tipo de información, frecuencia) como a sus destinatarios (todo el grupo, grupos reducidos, individual).

El tipo de información mayoritariamente presente en el discurso docente se refiere al qué hay que hacer y cómo, olvidándose en gran medida del porqué y para qué que dotarían de significación al aprendizaje. Por otro lado, durante la realización de las tareas, también son escasas las indicaciones para resolver problemas u otras relativas a aspectos reglamentarios, técnicos o tácticos. Al finalizar la misma, rara vez el docente propone al alumnado un proceso de reflexión.

En cuanto a los aspectos formales del discurso docente (claridad, precisión, coherencia...), se ha podido observar que la inteligibilidad de la información que ofrece el profesorado en todas las fases que compone la clase se apoya, en buena medida, en los gestos y acciones que realiza cuando se dirige al alumnado. No son pocos los casos en que los discursos docentes presentan

imprecisiones, vaguedades o lagunas, por lo que es posible que la asociación de tales formas expresivas (verbal y corporal) sirva para paliar una buena parte de las deficiencias discursivas, en los casos en que existen tales deficiencias. Ello podría explicar que, en general, no se hayan detectado problemas importantes de comprensión por parte del alumnado.

Las conclusiones de estos estudios ponen de manifiesto la necesidad de prestar, en la formación del profesorado de educación física mayor atención al desarrollo de las competencias docentes para la comunicación, aspecto clave para el logro de una enseñanza de mayor calidad. En la misma línea, Torre (2000) apunta que en los planes de estudio de formación del profesorado de determinados países no sólo se trabaja en el desarrollo de estas capacidades sino que además se exige acreditar ciertas competencias comunicacionales para acceder al ámbito educativo.

Por otro lado, la enseñanza que lleva a cabo el profesor de educación física y el entrenador deportivo, tiene ciertas similitudes. En ambos casos se trata de un proceso de enseñanza/aprendizaje en el cual interviene un profesor/entrenador y unos alumnos/deportistas; existe un contenido a transmitir y unos objetivos a conseguir para los que se emplean diferentes estrategias. Ambas situaciones se desarrollan en un contexto determinado, existiendo una serie de agentes y variables concretas que influyen en el desarrollo del proceso.

Del mismo modo, tanto en la docencia en educación física como en el entrenamiento deportivo, es necesario tener en cuenta la influencia de una serie de aspectos mediacionales, que intervienen tanto en el profesor/entrenador, como en los alumnos/deportistas. Nos referimos al pensamiento, creencias, experiencias anteriores, etc., aspectos que sin duda van a influir en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto el profesor de educación física como el entrenador deportivo, van a ser responsables del proceso que se lleve a cabo en el contexto del aula de educación física o en el contexto del entrenamiento o competición deportiva. Sus decisiones, su actitud, su filosofía, sus planteamientos, su metodología, etc., van a ser aspectos que sin duda influyan en el aprendizaje de sus alumnos o deportistas. Por ello, es necesario no sólo que tanto el entrenador como el profesor posean una serie de conocimientos concretos sobre el objeto de enseñanza, que dominen una serie de destrezas o competencias docentes, de modo que puedan desarrollar una adecuada intervención didáctica con los alumnos, sino que además posean una capacidad de análisis, crítica o reflexión sobre la actuación/intervención de sus alumnos, y sobre su propia intervención como enseñantes, tanto desde el punto de vista del contenido como de la forma.

Si es necesario que un profesor sepa organizar adecuadamente a sus alumnos para posibilitar un mayor tiempo de práctica por parte de ellos, igualmente importante será que el entrenador sea capaz de ello; si es fundamental que el profesor aporte feedback a sus alumnos tras sus ejecuciones, para que éstos conozcan criterios que les hagan mejorar sus intervenciones, será fundamental también que el entrenador aporte feedback a sus deportistas; si la existencia de un clima positivo favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, será adecuado conseguir éste tanto en las sesiones de educación física, como en el entrenamiento o competición. Consideramos por tanto, que a pesar de que el contexto deportivo posee características diferentes al académico, existen una serie de características básicas coincidentes.

Sin embargo, para analizar cómo se produce la comunicación en el aula es necesario tener en cuenta también que el profesor posee una autoridad sobre el alumno, y un control del resultado final del proceso didáctico, que se materializa en la calificación final, y que sin duda condiciona todo el proceso comunicativo. En este sentido ya se oyen voces que apuntan hacia la necesidad de establecer una línea de autoridad más horizontal, de manera que se eliminen algunas de las barreras que dificultan la comunicación docente – alumnos, establecidas tradicionalmente. A pesar de esta diferencia de poder, definida como relación asimétrica por Camaraco (2005), lo interesante es que tanto el docente como el alumno tengan presente que el objetivo común que debe lograrse es el aprendizaje del alumno, obteniendo el máximo rendimiento. Es decir, el profesor no debe centrarse exclusivamente en transmitir, de la forma más eficaz posible, su materia, sino en que el alumno lo aprenda, y que ese aprendizaje tenga un carácter significativo. Para lograrlo, el docente debe convertirse en un guía, un apoyo, del aprendizaje del alumno, llegando a ser un comunicador eficaz del conocimiento, de las actitudes y valores necesarios para que el alumno logre ser un ciudadano libre, responsable, democrático, íntegro...

Independientemente de la estrategia formativa que se utilice, el profesor ha de asegurar la comunicación en clase animando el verdadero proceso de comunicación (Núñez, 2004). Para ello se deben cuidar especialmente tres aspectos:

- *La voz:* tan importante es modificar la voz para lograr comunicar al alumno de forma que le atraiga y le motive, como evitar un mal uso, que puede tener consecuencias perjudiciales en el futuro.
- *Control visual:* el contacto visual con los alumnos, con todos los alumnos, es fundamental para lograr una comunicación eficaz. El contacto visual debe establecerse a lo largo de todo el discurso,

puesto que la buena orientación de la mirada permite la captación inicial de la atención de los alumnos, además de ayudar a mantenerla.

- *Control corporal:* el movimiento del cuerpo del profesor transmite tantos mensajes como la propia voz (comunicación no verbal), por lo tanto controlar el cuerpo, de manera que su expresividad sea congruente con el discurso, es fundamental para asegurar el éxito de la comunicación.

Cuando un profesor es capaz de establecer con sus alumnos una comunicación verdaderamente educativa, según Camacho y Pérez (2000) se cumplen los siguientes requisitos:

- La comunicación se basa en la confianza mutua y no en las relaciones de dominio –sumisión. La confianza mutua se basa en el entendimiento y la mutua comprensión.
- La comunicación se produce tanto en situaciones formales (más habituales en el aula), como en situaciones informales (tanto dentro como fuera del aula).
- Es posible la libre expresión de las ideas y de las manifestaciones personales.
- Se favorecen frecuentes intercambios de los papeles de emisor y receptor, en los que la comunicación fluye en todas direcciones.

Finalmente, y tal y como exponen Chan y Cone (2003), se puede observar que, de los nueve rasgos característicos que se repiten de forma sistemática entre los «*buenos profesores*», cinco de ellos hacen referencia directa a la capacidad del docente para comunicar, transmitir y explicar al alumnado los aspectos clave de la tarea de enseñanza propuesta y conducirlo de forma adecuada durante su realización. Aspectos como la fluidez oral y la facilidad de palabra, una mejor estructuración del mensaje, un mayor uso de palabras, una entonación y disposición geográfica correcta y adaptada al contexto o una mayor capacidad para interpretar el feedback que emite el alumnado son algunos de ellos.

Sin duda, la característica más importante de un buen profesor es su capacidad comunicativa, sobre todo si tenemos en cuenta que para lograr mejorar la calidad de la educación, en cualquier nivel, es preciso que la comunicación que el docente establece con sus alumnos sea eficaz, es decir, que produzca una modificación del comportamiento. Por lo tanto, los autores coinciden con

Amayuela, Colunga, y Álvarez (2005) cuando afirma que es preciso considerar la comunicación como el vehículo esencial del proceso enseñanza –aprendizaje.

A modo de resumen, el buen profesor es el que ayuda a establecer relaciones entre los conceptos, fomenta el aprendizaje significativo, es motivador, conecta la teoría con la práctica, fomenta la participación y la comunicación, utiliza metodologías variadas y complementarias, en función de las necesidades, usa el método socrático construyendo el conocimiento junto con sus alumnos y reduce la lección magistral a lo imprescindible (Gargallo, Sánchez, Ros, y Ferreras, 2010). La comunicación, como elemento fundamental para asegurar el éxito del proceso enseñanza – aprendizaje, necesita del correcto funcionamiento de los múltiples factores que la componen, como la voz, el estilo personal, el lenguaje verbal y no verbal, la capacidad de escucha, la motivación, etc. La comunicación eficaz es un arte, con el que no se nace, sino que se aprende, se mejora, por lo que requiere de un proceso de formación.

### *Entrenamiento:*

Harre (1982) define el entrenamiento como la preparación deportiva de personas para conseguir los más altos grados de ejecución. Es en definitiva un proceso de mejora de la conducta del jugador, donde subyacen los principios básicos de la comunicación para el desarrollo de la técnica, la táctica, lo físico y lo psicológico.

En este proceso, la figura del entrenador aparece por parte de la literatura especializada como un aspecto fundamental. Se hace responsable de la preparación técnica, táctica, física y psicológica del jugador para mejorar su rendimiento. En este proceso, Bompa (1983), defiende que los entrenadores no deberían pensar por sus atletas, sino compartir con ellos el conocimiento para desarrollar su autonomía, acelerando y fijando el proceso de aprendizaje así como aumentando la motivación por el entrenamiento ya que el atleta de este modo pasa a formar parte activa del proceso. Además, la comunicación entre el entrenador y el jugador se hace mucho más efectiva al existir una bidireccionalidad de la misma basada en la comprensión del contenido.

Para Counsilman, según exponen Kimiecik y Gould (1987), el arte de entrenar aparece cuando el entrenador es capaz de detectar cuándo y cómo se individualizan los principios generales del entrenamiento. Lyle (1986) añade a la individualidad en la actuación del entrenador, especificando el tipo de comunicación más eficaz con cada jugador, las decisiones conductuales

que tome basadas en su experiencia y las variaciones de los aspectos psicológicos de su actuación. Todas estas se presentan como cuestiones claves a la hora de valorar el rendimiento.

Por último, la importancia de la comunicación queda demostrada tanto para Fessenden y Fessenden (1954), que consideran un requisito necesario para un entrenador de éxito el ser buen orador público como para Martens (1999) que define el entrenamiento en esencia como un proceso de comunicación.

En cuanto al tipo de información que se aporta durante el entrenamiento, es importante destacar la que se emite antes de producirse la tarea, o información inicial, y que tiene como objetivo su presentación (Delgado, 1991; Pierón, 1999; Sánchez, 1992). Existe una problemática importante sobre la idea de cómo se debe informar al jugador durante el proceso de entrenamiento para favorecer su actuación competente en el juego. Probablemente, algunos elementos de aprendizaje se puedan aprender por el hecho de practicar, sin necesidad de recibir instrucción directa (Ruiz, 1997, en Iglesias, Cárdenas y Alarcón, 2007)) y, para otros, será necesario desarrollar una conducta verbal, más o menos prevista de antemano, por parte del entrenador. En este sentido, cualquier entrenador comprenderá que la mera práctica de situaciones concretas de juego permitirá el desarrollo de la habilidad para manejar el balón sin dar información precisa de cómo hacerlo, pero difícilmente favorecerá la adquisición del dominio técnico necesario para hacer un lanzamiento eficaz a media o larga distancia.

Para Piéron (1999) la presentación de la información sobre las tareas se puede dividir según el aspecto que comunique en:

- Comunicar el objetivo. El entrenador informa sobre el “para qué” de las actividades de aprendizaje.
- Comunicar el contenido. En este caso la información va dirigida a lo que van a realizar los jugadores. La información sobre el contenido puede tener un carácter conceptual (para qué sirve un bloqueo directo), procedimental (para hacer un bloqueo directo debo hacer...) o actitudinal (debes respetar al compañero).

Además la información sobre el contenido puede hacer más hincapié en la fase perceptiva (cuando juegues un bloqueo indirecto, fíjate en cómo te defiende tu oponente), en la toma de decisiones (si el defensor te persigue, recordad qué debéis hacer) o en la propia ejecución (para conseguir que bloqueen a tu oponente debes pasar el bloqueo hombro con hombro con tu compañero).



- Comunicar la técnica. Con esta categoría se refiere a las operaciones y las formas de realizar la tarea. Sobre las operaciones el entrenador puede dar información sobre cómo organizar el material, el espacio, el tiempo, y los jugadores. Esta información que da el entrenador sobre el entorno tiene el objetivo de informar al jugador sobre cómo se organizarán las condiciones del entorno para realizar la tarea motriz. Por otro lado,

autores como Blázquez (1982) realizan una clasificación de la información inicial según una mayor o menor definición de los elementos básicos que constituyen una tarea. Estos elementos son los objetivos que se pretende conseguir, las operaciones que se deben realizar y el acondicionamiento del medio y material. Así la información inicial del entrenador puede que defina al máximo estos elementos, por lo que no queda ninguna duda de lo que hay que realizar, siendo los jugadores meros reproductores de lo que se les solicita. Este tipo de intervención del entrenador responde a un modelo instructivo y persigue el aprendizaje de patrones motores estereotipados (Díaz, 1999). El entrenador puede especificar en su información inicial alguno de los elementos que las constituyen, dando orientaciones a los jugadores. Esta intervención es más propia de técnicas de enseñanza como la resolución de problemas.

Por último, el entrenador puede no especificar ninguno de los tres elementos, o lo realiza de manera escasa, con lo que el grado de intervención del entrenador es mínimo, dejando la mayoría de las decisiones a los jugadores. Estas tareas fomentan la creatividad del jugador (Díaz, 1999).

Una vez que los jugadores están realizando las tareas propuestas, el entrenador puede intervenir suministrando información durante el transcurso de la práctica a través del aporte de feedback. En función de las características de esta información y de la intención con la que se aporta, podemos diferenciar varias tipologías de feedback (Sanz, 2003):

- Descriptivo. Supone la aportación de información que contiene detalles sobre la ejecución del movimiento realizado. *“Estabas desequilibrado cuando has lanzado”*.
- Explicativo. A través de él, se aporta información sobre las causas del error en la ejecución. *“El problema es que al botar no te proteges con el cuerpo”*.
- Evaluativo. Aporta una estimación cualitativa de la actuación acompañada de una justificación. *“El lanzamiento ha sido oportuno, porque el defensor estaba lejos, y la canasta, cerca”*.
- Prescriptivo. Aporta información sobre cómo se deben realizar las próximas ejecuciones. *“Tienes que cambiar de defensor tras bloqueo directo”*.

- Interrogativo. Supone realizar una pregunta al jugador sobre la ejecución que ha realizado, para intentar hacerle reflexionar y que tome consciencia sobre su propia ejecución. “¿Por dónde pasó el bloqueo directo tu defensor?”.
- Inespecífico. Referido a una información de carácter afectivo y relacionado con la dimensión emocional del jugador. Por ejemplo: “¡vamos!”, “¡bien!”

En resumen, los entrenadores deben proporcionar durante el entrenamiento, según Cushion y Smith (2006), un clima adecuado al aprendizaje, proporcionar una información selectiva, así como ciertas dosis de ánimo y dinamización, todo ello junto con el uso del silencio como estrategia para el aprendizaje como confirman las entrevistas realizadas por Cushion y Smith (2006), donde quedan claras las intenciones de los entrenadores con el silencio.

### **1.2.2.- La competición como contexto específico.**

Durante la competición, se dan unas condiciones propias que hacen que la comunicación tenga unas especificidades y se muestre como un elemento aún si cabe más importante en el rendimiento del jugador dada las limitaciones que existen en su uso.

En el transcurso de un partido, la comunicación está influenciada por el hecho de que los jugadores están realizando otra acción, y no pueden atender completamente a las instrucciones del entrenador. Por otro lado, existen multitud de estímulos interferentes que hacen que la atención del jugador no esté centrada en el mensaje del entrenador. La situación geográfica del entrenador y de los jugadores y la distancia entre ellos pueden hacer que existan problemas de escucha o entendimiento. Lo mismo ocurre con el ruido ambiental o provocado por el público. Las acciones de los compañeros, rivales incluso árbitro pueden convertirse también en focos de atención para el jugador y limiten o dificulten su comunicación con el entrenador. Añadido a esto aspectos propios del reglamento del deporte y del desarrollo del partido tales como el resultado, el tiempo de juego, faltas, etc. se muestran posibles limitantes al proceso comunicativo.

Por otro lado, durante los momentos en que el juego está parado, tales como descansos o tiempos muertos, se puede establecer una mejor comunicación con los jugadores; sin embargo, las prioridades durante esos primeros momentos para el jugador son cubrir las necesidades básicas tales como descansar o hidratarse y no es hasta pasado un tiempo, cuando esa comunicación se puede dar de manera más eficaz.

Un factor clave en la comunicación durante la competición se refiere al contenido del mensaje. Por un lado, las acciones se suceden continuamente, el resultado va variando y el tiempo muchas veces se convierte en algo fundamental con lo que la comunicación necesita estar hecha en tiempo y forma adecuadas y eso, dadas las circunstancias de la competición, resulta complicado. Por tanto, los entrenadores deben elegir entre reflexionar un tiempo y elegir el momento adecuado para dar una comunicación eficaz y con toda la información o bien adaptarse a las condiciones de la competición y ofrecer, en la mayoría de los casos información limitada y con riesgo de ser no ser acertada y/o entendida por los jugadores; en ningún caso se establecería un proceso comunicacional bidireccional en condiciones de estabilidad.

Por lo tanto, la comunicación durante la competición se antoja fundamental para el rendimiento de los jugadores; pero por factores muy diferentes a la importancia de la comunicación en otros contextos. Durante un partido, la calidad, el momento, la especificidad, la claridad, el receptor, el lugar, etc. se convierten en aspectos imprescindibles para que la productividad comunicacional, de por sí ya baja por los condicionantes antes mencionados, suba a cotas que mejoren el rendimiento de los jugadores.

Un estudio realizado por Frester (1995) en García, 2007, con 120 deportistas de alto rendimiento procedentes de 8 deportes olímpicos sobre los problemas que pueden existir en el proceso de comunicación permitió reconocer diferentes dificultades en las habilidades de los entrenadores como comunicadores. Más del 80% de los deportistas cuestionados plantearon que el flujo de información era unilateral. Aproximadamente el 82% de las informaciones (indicaciones correctivas, reglas sobre el comportamiento, explicaciones sobre la ejecución de los movimientos, exigencias sobre el comportamiento de acuerdo con las normas) son comunicadas frecuentemente al deportista parte del entrenador a partir de un comportamiento verbal autoritario o restrictivo. Sólo aparece un 18% de feedback por parte del deportista a los entrenadores sobre sus preocupaciones, miedos, causas de errores sufridos, deseos de lograr un comportamiento determinado y otras más. Estas deficiencias en el comportamiento comunicativo producen insatisfacción, son causas de conflicto y determinan estados emocionales negativos.

Según este mismo estudio (Frester, 1995), los problemas que el entrenador tiene para comunicarse fueron, ordenados de mayor a menor frecuencia, los siguientes:

a) Flujo unilateral de informaciones

- b) Inventario diferenciado de señales
- c) Concepciones incongruentes
- d) Demasiado instructivo
- e) Poco comprensivo
- f) Transformación insuficiente de la información.

La incorrecta comunicación entre el entrenador y los deportistas, argumentan estos últimos, conduce a mal entendidos y a inseguridades e inhibe o retrasa la toma de decisiones.

Las ideas preconcebidas, tanto del entrenador como del jugador o la jerarquía entre ambos pueden producir un efecto desestabilizador por la dificultad de ser totalmente sincero en la comunicación.

Por otro lado, las personas recibimos toda clase de estímulos, pero sólo prestamos atención a unos pocos: aquellos que atraen nuestra atención de alguna forma significativa y en los cuales el receptor percibe algo interesante para él. Si existe una sobrecarga de estímulos simultáneamente, el jugador selecciona lo que considera más importante en ese momento y pese a que se le deba exigir cada vez más atender a un mayor número de estímulos, también se hace necesario comprender la dificultad con la que se encuentra el jugador para establecer una comunicación durante una competición. En esto claramente interviene la experiencia y el nivel del jugador. En los estadios más avanzados el jugador es capaz no sólo de atender a más estímulos, sino de discriminar más rápido lo relevante y anticiparse para tomar la decisión más acertada. Además, existen los condicionantes propios de la personalidad de cada jugador: sus actitudes, creencias, valores y necesidades tienen una importancia decisiva en la forma en que nos comunicamos. El mismo mensaje no es interpretado igual por todos los jugadores; de lo que se deduce que en la medida de lo posible, una comunicación individual se hace necesaria entre el entrenador y el jugador.

No podemos olvidar que todo mensaje pretende influir sobre el comportamiento de otras personas para que hagan o dejen de hacer algo. Si se emplea un lenguaje muy técnico o un exceso de información el mensaje será percibido, pero no entendido. La resistencia del jugador, su cansancio, la falta de credibilidad, rechazos personales, pueden también captar su atención e impedir el cambio deseado.

### 1.2.3.- El grupo y el equipo: características

El hombre como ser social se enfrenta continuamente al trabajo en grupo. Si cada persona se detiene a pensar en esto, reconocerá que pertenece a varios grupos creados formal o informalmente, en los cuales se establecen polémicas, intercambios de experiencias, sentimientos y puntos de vistas, etc. El individuo adquiere saber mediante la propia acción y mediante su experiencia de las relaciones sociales.

En la actualidad, está comprobado que el trabajo en grupo permite adoptar decisiones, llegar a conclusiones más ricas que aquellas que son producto del pensamiento individual, además aumenta la calidad de estas mediante la experiencia e inteligencia colectiva y disminuye la incertidumbre y el riesgo a equivocarse. El grupo permite también la creación de hábitos, valores, creencias y el perfeccionamiento de las habilidades que permiten lograr cambios en la conducta y dinámica del grupo, en las relaciones personales, permite intercambiar conocimientos y auto reflexionar sobre su trabajo a las personas que lo integran. Para Krech, Crutchfield y Ballachey (1962) un grupo son dos ó más personas que se hallan en relación psicológica explícita entre sí. No es una simple colección de individuos, sino una interrelación de personas que actúan para conseguir un objetivo común. Esta interacción entre los componentes del grupo engendra nuevas cualidades que no poseen los elementos integrantes por separado. Por otro lado, Ballenato (2005), considera que un grupo es una pluralidad de individuos que se relacionan entre sí, con un cierto grado de interdependencia, que dirigen su esfuerzo a la consecución de un objetivo común con la convicción de que juntos pueden alcanzar este objetivo mejor que en forma individual. La interacción es la esencia del grupo. No habría grupo sin interacción, sino simplemente un cúmulo de personas sin más, sin sentido ni dirección ni propósito.

Algunos aspectos que caracterizan al grupo son:

1. **Interacción:** los miembros interactúan con cierta frecuencia, de forma personal y a partir de ciertas pautas establecidas. La conducta y acciones de cualquiera de sus miembros sirve de estímulo al comportamiento de otros y tiene sus consecuencias dentro del grupo.
2. **Interdependencia:** los individuos dependen unos de otros para poder alcanzar los objetivos grupales. No solamente interactúan, sino que también comparten normas o desempeñan funciones que se complementan.

3. **Finalidad:** sus integrantes realizan actividades colectivas que contribuyen al logro de objetivos comunes.

4. **Percepción:** el grupo es directamente observable; los miembros perciben la existencia del grupo, tienen un sentimiento de pertenencia al mismo, y se comportan como grupo de cara al exterior. Su entidad es reconocida como tal por sus propios miembros y por los demás. Existe una conciencia y un sentimiento de grupo que se configura a través del desarrollo del "nosotros" frente al "ellos".

5. **Motivación:** el grupo permite satisfacer necesidades individuales, tanto explícitas como implícitas. Las primeras suelen encajar directamente con las tareas y el objetivo concreto del grupo. Las implícitas pueden resultar menos evidentes -amistad o liderazgo, por ejemplo- pero movilizan al individuo a participar en las actividades grupales.

6. **Organización:** el grupo tienen una determinada estructura que se traduce en la distribución de papeles, configurando un sistema de roles entrelazados que representan un cierto nivel o estatus, así como una serie de normas de funcionamiento compartidas.

7. **Actitud:** el grupo comparte determinadas actitudes y valores que forman parte de su propia cultura.

8. **Estabilidad:** la interacción entre los miembros no es algo puntual, sino que se produce con una relativa duración en el tiempo. La estabilidad vendrá marcada por el tipo de grupo.

Habría que matizar ciertas diferencias que, sin embargo, se encuentran entre grupo y equipo:

**Tabla 0.- Diferencias entre grupo y equipo.**

	<b>GRUPO</b>	<b>EQUIPO</b>
<b>OBJETIVO</b>	Sus integrantes muestran intereses comunes	La meta está más claramente definida y especificada.
<b>COMPROMISO</b>	Nivel de compromiso relativo	Nivel de compromiso elevado
<b>CULTURA</b>	Escasa cultura grupal	Valores compartidos y elevado espíritu de equipo
<b>TAREAS</b>	Se distribuyen de forma igualitaria	Se distribuyen según habilidades y capacidad
<b>INTEGRACIÓN</b>	Tendencia a la especialización fragmentada, a la división	Aprendizaje en el contexto global integrado
<b>DEPENDENCIA</b>	Independencia en el trabajo individual	Interdependencia que garantiza los resultados
<b>LOGROS</b>	Se juzgan los logros de cada individuo	Se valoran los logros de todo el equipo
<b>LIDERAZGO</b>	Puede haber o no un coordinador	Hay un responsable que coordina el trabajo
<b>CONCLUSIONES</b>	Más personales o individuales	De carácter más colectivo
<b>EVALUACIÓN</b>	El grupo no se evalúa: se valora en ocasiones el resultado final	La autoevaluación del equipo es continua.

Según García (1998), los equipos deportivos presentan una serie de características comunes que determinan en cierta medida los procesos comunicacionales que entre y con ellos se lleven a cabo:

- Autonomía del grupo.
- Cohesión, presencia del sentimiento de pertenencia. Nosotros.
- Control sobre la conducta de los miembros. Jerarquía.
- Posición y papel. El equipo se apoya en cada uno de sus miembros porque confía en el papel o rol que cada uno desempeña.
- Aceptación, adaptación y disposición a dividir las normas existentes, las obligaciones y responsabilidades.
- Voluntariedad de estar.
- Intimidad. Los miembros del equipo conocen y respetan ciertos aspectos personales de la vida de los compañeros.
- Estabilidad.

- Referencia, atracción de los miembros del equipo para que cada uno que entre en él aspire a actuar como el resto.
- Clima psicológico del equipo en el cual la sensibilidad y el deseo del individuo recibe su satisfacción o insatisfacción.
- Orientación para lograr resultados buenos personales deportivos y de equipo.
- Especificidad de las acciones a desempeñar.
- Igualdad de sexo de sus miembros.
- Espontaneidad de la organización

En este sentido, en el contexto de los deportes colectivos, el término equipo goza de especial relevancia y se considera un aspecto fundamental que influye en el rendimiento. Aspectos como la dinámica o la cohesión de equipo aparecen en la literatura específica como factores a tener en cuenta a la hora de valorar el rendimiento.

La dinámica de equipo se refiere a la interacción constante e interna que mantienen los miembros de un grupo, lo cual es de carácter cambiante, dependiendo de las necesidades y situaciones particulares que se den en el mismo. Carrascosa (2003), la define como las maneras, siempre sometida a continuos cambios, en que los miembros se relacionan entre sí, se sienten en el seno del grupo, o trabajan conjuntamente de cara a la consecución de objetivos. Las dinámicas son técnicas de comunicación, de discusión verbal, con las cuales se pueden confrontar desde diferentes puntos de vistas, en un clima de armonía y de respeto. Asimismo permite desarrollar la competencia comunicativa que es de suma importancia; ejercitar la pronunciación y practicar la coherencia entre tu tono de voz, tus gestos y el uso de un lenguaje adecuado, con las cuales la persona que las practique puede lograr tener unos mayores resultados en función de la práctica. Esta integra las interacciones, como por ejemplo la comunicación tanto oral como escrita, los movimientos gesticulares, las expresiones faciales y corporales, movimientos de la cabeza, palmadas en la espalda, o cualquier otra manera que pueda transmitir significado entre personas y obtener respuestas.

Siguiendo a Carrascosa (2003), una buena dinámica está directamente relacionada con una comunicación fluida; el equipo vale tanto como sus redes de comunicación interna.

La función del entrenador/educador es crear un medio ambiente que favorezca la creación y uso de esas redes y produzca experiencias de aprendizaje que puedan convertirse en hábitos, conocimientos, valores, etc.



### **1.2.3.1. La comunicación en los equipos deportivos.**

La comunicación es una propiedad sustancial del desarrollo de los equipos deportivos, resultando un medio de transmisión de la información variada y de la realización de acuerdos entre los miembros del mismo. Además, la aceptación de los roles y funciones de cada miembro dentro de los equipos deportivos y su interrelación durante los entrenamientos y competiciones para el desarrollo de cualquiera de las acciones a realizar, son imposible sin la comunicación. Está directamente relacionada con la actividad que une al grupo y depende de la complejidad de las tareas a resolver, de las normas, de la cantidad de participantes y del momento y lugar de la resolución.

La comunicación, en los deportes colectivos y de manera general en los equipos, se aprecia como una de las exigencias principales, debido a que las tareas, acciones y objetivos a resolver se realizan de forma interrelacionada entre sus miembros en un contexto de dificultad añadida dadas las limitaciones reglamentarias y condicionantes propios de la competición.

Las formas habituales en las vidas de los equipos deportivos como las conversaciones, disputas, interrogantes, pedidos, gestos faciales, corporales y motrices, mímicas, señas, señales, etc., constituyen distintas formas de comunicación cuya efectividad está directamente relacionada con el rendimiento en competición dado que las sinergias que se establecen durante el juego entre los compañeros de un equipo son las responsables directas de las ventajas que permiten un rendimiento mayor. De acuerdo con Hiebsch y Vorweg (1969), estos autores consideran como punto de partida básico el concepto de la cooperación humana. En este sentido, no puede existir tal cooperación entre los miembros de los equipos deportivos sin una favorable y estrecha comunicación entre ellos, bajo intereses y objetivos comunes que respondan como tal al logro del equipo. En definitiva, la comunicación trae consigo un reajuste emocional que influye en rendimiento individual y colectivo.

Por otro lado, los equipos son frecuentemente entidades complejas donde cada miembro presenta unas características psicológicas únicas. Cuando los miembros son profundamente conscientes de las diferencias individuales, y pueden adaptar sus comportamientos de acuerdo a las necesidades del equipo, es muy probable que este consiga un funcionamiento más efectivo (Carron y Hausenblas, 1998;).

La comunicación por tanto, cumpliría para García (1998), cuatro funciones principales dentro de un equipo:

- Control: actúa para controlar y modular el comportamiento de los integrantes. Se establece una jerarquía dentro del equipo (técnicos-jugadores), pero la comunicación informal entre iguales también controla el comportamiento.
- Motivación: especifica a los integrantes del equipo lo que se debe hacer, cómo se debe hacer, lo bien que lo hacen etc.
- Expresión emocional: los miembros pueden expresar sus sentimientos de satisfacción o de frustración en un entorno cercano, lo que aumenta la cohesión del mismo y su nivel de confianza con los demás.
- Información: necesaria para que los equipos puedan tomar decisiones. Además, se transmiten datos y se pueden evaluar otras opciones alternativas.

### **1.2.3.2.- Dificultades de la comunicación en el equipo**

Es bastante frecuente encontrar problemas de comunicación en un equipo, generalmente debido a la personalidad y respuesta emocional de cada uno de sus integrantes. Estas dificultades individuales y grupales deben ser identificadas por el líder y analizadas por todos oportunamente de manera seria y responsable.

La comunicación de los jugadores con el equipo técnico y con el equipo directivo, así como la comunicación entre ellos mismos debe seguir unos canales y unas normas básicas para que resulte eficaz.

Sin embargo, algunas conductas adoptadas por los entrenadores resultan ser barreras que afectan negativamente a la comunicación y a la obtención de los resultados esperados. En este sentido, los estudios de Rosado y Mesquita (2009), demuestran que existen diferencias comportamentales en los entrenadores cuando se dirigen al grupo de jugadores talentosos o no; interactuando más, corrigiendo más y reforzando de manera más positiva al grupo de jugadores que presentan mejores capacidades para el juego. Esto lógicamente repercute negativamente en el grupo de los menos talentosos y crea subgrupos que limitan la cohesión grupal, generan desconfianza y afectan a la comunicación motriz entre ellos repercutiendo a su vez en el rendimiento.

Tener conductas inmaduras, con una exagerada reacción emocional, egocéntricas, arbitrarias, así como la ausencia de correcciones, la crítica no constructiva o la negatividad constante entre otras por parte del entrenador procuran al grupo una inestabilidad en sus niveles de confianza,

incidiendo negativamente en aquellas variables psicológicas que tienen que ver con el rendimiento tales como la motivación, la autoconfianza, la cohesión de equipo o el stress y la ansiedad.

Profundizando en las posibles causas de una comunicación poco eficaz dentro del equipo encontramos:

*En los entrenadores:*

- a. Ausencia de dominio de sí, incapacidad de esperar con paciencia el resultado final de la realización de los planes.
- b. Incapacidad para realizar un análisis y transmitirlo.
- c. Indisciplina.
- d. Ausencia de aspiraciones y perseverancia en la adquisición de los objetivos planeados.

*En los deportistas:*

- e. Negligencia e incapacidad de subordinarse.
- f. Indisciplina.
- g. Ausencia de valentía, de la capacidad de pasar al riesgo.
- h. Incapacidad de soportar las cargas máximas de entrenamiento.
- i. Falta de voluntad para sacrificarse a los intereses del equipo, e ir en su ayuda, etc.

La influencia de estas cualidades negativas sobre una situación de conflicto se acelera o debilita en dependencia del estilo de dirección del entrenador. Así, un entrenador autoritario, según Ibáñez (1996), conseguirá un equipo disciplinado y subordinado, capaz de soportar máximas cargas de entrenamiento, pero temeroso y poco tendente a ayudar en labores colectivas. Un entrenador más democrático o participativo, podría irle mejor en los aspectos de cohesión y ayuda del colectivo y su relación con los jugadores sería más relajada, asumiendo estos más riesgos. Sin embargo, con jugadores vagos o indisciplinados podría tener problemas. Por último un entrenador permisivo o delegativo no conseguiría que sus jugadores rindieran al máximo ni en entrenamiento ni en la competición aunque posiblemente no tendría problemas de indisciplina ya que su nivel de exigencia sería bajísimo. Algunas de las causas provocan un porcentaje mayor de situaciones de conflicto. Así, según García (1998) el 53% de los casos se producen por indisciplina de los deportistas.

Relacionado directamente con el rendimiento del jugador, este puede verse afectado negativamente por las deficiencias en una adecuada comunicación, que a su vez pueden ser causadas porque el jugador desconoce qué, cómo, cuándo o por qué tiene que hacer determinada tarea, porque desconoce la importancia de su labor, desconoce que está realizando de manera incorrecta la tarea, no está de acuerdo con el sistema de trabajo, no tiene tiempo para hacer bien la tarea o tiene problemas extradeportivos que no conoce el entrenador y que le impiden realizar la tarea de manera correcta.

Las divergencias entre los deportistas y entre el entrenador pueden surgir con motivo de:

- a. Sistemas de valores opuestos.
- b. Puntos de vista diferentes sobre los ejercicios y la metodología del entrenamiento.
- c. Puntos de vista diferentes de los objetivos y las tareas, así como también de lo imprescindible para lograrlo.
- d. Puntos de vista dispares con respecto a las funciones y roles.

Causas personales que interfieren en el proceso de la comunicación:

- a. Falsas expectativas
- b. Bajo nivel cultural y deficiencias de la educación.
- c. Reacciones inadecuadas del entrenador ante la acción realizada por el deportista.
- d. Excitabilidad elevada, nerviosismo, tensión psíquica.
- e. Estado de ánimo inestable, irritabilidad, susceptibilidad.
- f. Sensación de intranquilidad, preocupación, miedos e inseguridades por lo incierto del futuro.
- g. Pasividad, indiferencia en las relaciones con los que le rodean.
- h. Abatimiento, provocado por la insatisfacción de una necesidad personal
- i. Sensación de incertidumbre, desdoblamiento de la personalidad, inseguridad.
- j. Cansancio, como resultado de un agotamiento psicológico y físico.

Además de los grupos enumerados de las causas que determinan los conflictos en las relaciones de los miembros de un equipo, actúan una cantidad de hechos entre los cuales es imprescindible separar:

- Las causas deportivas tales como malas condiciones de entrenamientos, malos resultados, escasa participación en el juego, lesiones, etc.

- Las causas de orden organizativo como una irreflexiva dirección de entrenamientos y partidos, ausencia de criterios estables para valorar a los jugadores, falta de objetivos y tareas concretas, etc.
- Las causas de carácter doméstico como conflictos de familia, pareja, amigos o problemas de estudio o trabajo.

### 1.2.4.- La Comunicación efectiva

Según Vives (2011), la comunicación es fundamentalmente una cosa de dos. Cuando el emisor de un mensaje no espera respuesta o el receptor no expresa o actúa emitiendo una respuesta puede existir un traspaso de información pero no se puede hablar de comunicación efectiva. Esta acontece cuando el mensaje enviado por el emisor es recibido por el receptor y este le devuelve de alguna forma aquello que ha entendido. Por tanto, si lo que se pretende como entrenador es comunicar bien, se debe focalizar la atención en el receptor, lo que supone sin duda una responsabilidad que va ligada a la intención como comunicador.

Se debe diferenciar entre actividad comunicativa y productividad comunicativa, que se da sólo cuando el proceso de comunicación ha tenido efecto. En competición, por ejemplo, se da mucha actividad comunicativa pero poca productividad dada la cantidad de barreras e interferentes que existen.

En todo proceso de comunicación es fundamental tener en mente el correcto funcionamiento de tres aspectos: la voz, la personalidad y el lenguaje que utiliza quien comunica. Para profundizar en estos temas se puede recurrir a los trabajos publicados por Barrio y Borragán (1998, 1999, 2004, 2005), en Barrio y García (2006) En ellos se analizan las diferentes condiciones que precisa cualquier comunicación y que se pueden sintetizar en:

*En cuanto a la voz y las palabras:*

1. Claridad. Las palabras tienen que ser claras y conocidas por el receptor Hay que mover más la lengua, lo que requiere sentirlo y crear hueco.
2. Volumen variable y adecuado al contexto.

3. Ritmo adecuado. Una velocidad lenta aporta monotonía, una excesivamente rápida provoca cansancio, confusión y aturdimiento. Hay que adecuar la velocidad a la comprensión del que teescucha. Lo mejor es cambiar las velocidades.

4. Ayudarse del cuerpo. La expresión corporal, el gesto, la cara y los ojos crean las pausas cuando hablamos y transmite intenciones. Da seguridad y veracidad a las palabras.

5. Saber jugar con la voz. Hay que hablar manifestando nuestras verdaderasintenciones, subiendo y bajando los tonos, variando la duración de las vocales y las pausas.

*En cuanto a la personalidad:*

1. Autoestima. Para comunicar es fundamental tener una valoración de uno mismo; dará seguridad a nuestras palabras.

2. Empatía. Es necesario atender y hacer ver que entendemos la situación del otro. Contacto visual y escucha, creando constantemente un clima de confianza y tranquilidad alrededor.

3. Sintonía. Tan importante como el mensaje es el interés que tiene en ello el que lo escucha. El valor de la comunicación lo da el que escucha.

4. Autenticidad. Sólo cuando creemos en lo que estamos comunicando podemos transmitir convicción e influir en los demás.

5. Autocontrol. Una comunicación eficaz y positiva implica, también, un adecuado nivel de ejecución. Para esto es conveniente mantener controladas nuestras emociones.

6. Asertividad, entendida como la propia capacidad de autoafirmación, de expresión directa de los propios sentimientos, opiniones y derechos.

*En cuanto al mensaje:*

1. Preparación. La clave del éxito se asienta en la preparación previa.

2. Corrección. Utilizar un lenguaje adecuado al nivel del auditorio, claro y sencillo.

3. Orden. Mantener el esquema clásico de inicio, desarrollo y conclusión.

4. Claridad de las ideas. Marcar adecuadamente los tiempos. Cada momento del discurso tiene su propia dinámica y es preciso respetarla.

5. Novedad. Ser creativo, original, sobre todo al principio, para ganar la atención, para motivar y cautivar.

En este sentido, Cubeiro y Gallardo (2010) proponen como ejemplo de comunicador a Guardiola, dado que emite con claridad e ilusiona, porque es contundente e inapelable aunque respetuoso y por la coherencia entre sus pensamientos, sus sentimientos y sus palabras obteniendo un alto grado de eficacia en sus discursos, lo que incrementa a su vez su credibilidad y por tanto las posibilidades de volver a comunicar eficazmente, enriqueciendo la interacción y las redes de comunicación. Carrascosa (2003).

En muchas ocasiones, las personas mantienen conversaciones en las que hablan alternativamente pero sin que exista conexión entre las ideas expresadas por los interlocutores. En esos casos, lo más productivo es ponerse en la situación de la otra persona para entender su actitud y conducta. De esta forma favorecemos la comunicación ya que nuestro interlocutor se siente comprendido y respetado (empatía). El principio básico es que las relaciones comunicacionales efectivas y duraderas requieren de un beneficio mutuo (win-win).

Los aspectos que hay que tener en cuenta para una comunicación más eficaz son los siguientes:

- Marcar previamente los objetivos a cubrir en el proceso de comunicación.
- Querer realmente comunicarse de verdad, de manera permanente
- Humildad en nuestras relaciones con los demás, valorando al otro y reconociendo nuestras propias limitaciones.
- Querer y saber escuchar para lograr la cercanía emocional del otro.
- Apoyar expresiva y gestualmente la palabra.
- Evitar exceso o ausencia de información.
- Transmitir adecuadamente la información.
- Autoevaluarse como emisores y receptores, controlando los efectos que producen los mensajes.

- Establecer en la organización un sistema de comunicación integral, seguirlo y controlarlo.

#### **1.2.4.1.- La comunicación asertiva**

Es aquella conducta interpersonal que se caracteriza porque quien la emite expresa sus emociones, ideas, opiniones, acuerdos, desacuerdos, etc. de manera que lo dejen satisfecho consigo mismo y que además sean instrumentales para la consecución de un fin. De aquí que la conducta asertiva, como conducta interpersonal que implica la capacidad para expresar de manera honesta, directa y adecuada opiniones y sentimientos, consiste en último término en darse la libertad emocional para reconocer en nosotros esas opiniones y sentimientos, tanto de índole positiva como negativa, así como el “darse permiso” para reconocer el derecho que tenemos para manifestarlas de manera madura y honesta en situaciones sociales e interpersonales.

Desde una conceptualización descriptiva diremos que la conducta asertiva supone la capacidad para: iniciar, mantener y terminar una conversación; expresar una negativa cuando se estima pertinente hacerlo, recibir afirmativamente críticas de otras personas, resistir interrupciones; dar y recibir aprecio, amor, alabanza o afecto de y a otros; exigir un justo trato, pedir favores a otras personas, habilidad para defender los propios derechos personales básicos; capacidad en último término para hacerse responsable para iniciar acciones cuando éstas responden a una emoción o deseo propio, así como habilidad para actuar sobre el ambiente físico y humano de manera que se pueda conseguir el refuerzo social adecuado. Hablar en público o realizar una entrevista son también conductas asertivas que podrían ser incluidas dentro de la expresión más amplia de “habilidades sociales” pero que son necesarias como entrenador.

Las características de una comunicación asertiva son las siguientes:

- 1) la persona asertiva elige por sí misma, define por sí misma sus derechos sin lesionar los derechos del otro. Expresa por si misma sus sentimientos en relación con la situación interpersonal de manera directa, honesta y adecuada; da un “mensaje desde mí” y no “un mensaje desde ti”, con lo cual hace la situación no manipulable, ya que el sentimiento no admite manipulación cuando se expresa de forma auto-afirmativa. Por otra parte, la persona asertiva es aquella que es capaz de actuar sobre el medio. Una persona que activamente calcula y ordena las situaciones a fin de obtener que otras personas acomoden su conducta a las mutuas expectativas.



- 2) La persona asertiva comunica con su cara, manos, gestos, mirada, comportamiento espacial, apariencia, distancia y contacto personal sentirse a gusto consigo mismo. Establece un buen contacto visual, permanece erguido, habla con un tono de voz firme y confiado y lo suficiente alto para que lo oigan otros. Las pausas, entonación y énfasis que pone en sus mensajes son adecuadas al contenido de estos. En una palabra, su cuerpo expresa comodidad, relajación y firmeza.
- 3) El comportamiento verbal de la persona asertiva se caracteriza por la fluidez en la conversación, tanto con personas conocidas como con extrañas. La fluidez implica tanto una escucha activa o capacidad para recoger la información que está procesando la otra persona – libre información que el otro me brinda- y posibilidad de aprovecharla al máximo haciendo, por ejemplo, preguntas abiertas –preguntas que no admitan una sola contestación-, parafrasear, relatando experiencias similares, reflejando los sentimientos, incluyendo interjecciones adecuadas, así como la capacidad para generar información desde nosotros mismos o autorrevelación de lo que somos, de lo que queremos, de lo que sentimos, etc.

Las técnicas asertivas, en el caso de conflictos en el deporte y más concretamente entre el entrenador y el jugador, son según Carrascosa (2003) herramientas muy poderosas para influir en el clima de trabajo del equipo. Algunas de estas son:

- Disco rayado: repetir de forma breve lo que pensamos sin enfadarnos ni ceder.
- Banco de niebla: utilizar los argumentos del otro para entender la crítica.
- Compromiso viable: ofrecer una alternativa justa.
- Interrogación negativa: pedir aclaración sobre la crítica o solución suya.
- Aserción negativa: reconocer la crítica sin excusas.
- Cuando hay exceso de tensión, posponer para más adelante.

Por su parte, Vives (2011) habla de la negociación, como modo de resolución de un conflicto, buscando una estrategia ganar-ganar, sin enrocándonos en nuestras posiciones iniciales, pero satisfaciendo nuestros intereses. Para ello, hay que ser flexible, considerar los intereses de la otra parte, asignar prioridades a los intereses de ambas partes y asignar recursos para la satisfacer las necesidades del otro conociendo que recursos es capaz de ofrecernos la otra parte para cubrir las nuestras.

#### **1.2.4.2.- La comunicación motivacional y el liderazgo del entrenador.**

Vives (2011) define la motivación como un interés, deseo o necesidad por el que actuamos. Está relacionada con la actitud, con la personalidad y presenta efectos tanto a corto como a largo plazo. Desde el punto de vista del entrenador, es abordable cognitivamente y entrenable. En este sentido, aquellas medidas que el entrenador tome para que jugadores se sientan impulsados a actuar en la forma esperada se consideran medidas motivacionales. Por otro lado, y muy unido al concepto de motivación, se encuentra el de liderazgo como capacidad de las personas de influir en el comportamiento de los individuos y de los grupos para conseguir objetivos. (González, 1997). Este proceso conductual de motivar e influir en los individuos o en los grupos para conseguir metas tiene gran importancia en el deporte de élite (Barrow, 1977 en González, 1997).

En los equipos, los entrenadores necesitan desarrollar su habilidad para el liderazgo y ejercerlo para conseguir la motivación de sus jugadores, puesto que las personas que están motivadas en y por su trabajo obtienen un mayor rendimiento y esto refuerza a su vez el reconocimiento del liderazgo. Así, el entrenador tiene una serie de herramientas para llevar a cabo su tarea. La sanción, la recompensa, la persuasión y la motivación son esas herramientas. La más eficaz es la motivación, pero también es la más difícil de utilizar. Comunicar y hacer que los deportistas se comuniquen eficazmente es una de las obligaciones más importantes del entrenador.

En la motivación ha de estar presente un componente fundamental como es la “voluntad”. Voluntad de esforzarse para alcanzar las metas. Este esfuerzo para ser productivo tiene que estar dirigido a conseguir los objetivos planteados por el equipo. La necesidad de conseguir estos objetivos en un tiempo determinado, hace que la persona esté en tensión. A más tensión, más nivel de esfuerzo. Según la teoría de las necesidades de Maslow (1943), los jugadores entrenarían y competirían para satisfacer una serie de necesidades. Tener una necesidad pendiente de satisfacer nos impulsa a actuar con un alto grado de motivación. Pero, curiosamente, esa misma necesidad, una vez satisfecha, ya no nos impulsa a actuar con igual energía y es necesario afrontar nuevos retos. Aquí la figura del entrenador aparece como un líder capaz de mantener esos niveles de motivación y compromiso altos sostenidos en el tiempo, con una visión clara e integradora de los estándares de rendimiento exigibles y capaz de trasmitirla a sus jugadores, que prepara el futuro y se anticipa a posibles necesidades, que asume valientemente su responsabilidad, y se presenta como una persona humilde, profesional, dedicada, obsesiva y apasionada por sus jugadores, su equipo y su deporte (Cubeiro y Gallardo, 2010).

Para ello, el entrenador puede utilizar los siguientes sistemas de motivación:

- a) El jugador aumenta su nivel de motivación si percibe que forma parte de un equipo de trabajo, se cuenta con él, se le informa y se le escucha. Esta sensación se consigue no marginando nunca a un trabajador, informando a todos por igual y valorando el trabajo de cada uno.
- b) El jugador aumenta su nivel de motivación si advierte que su propia actuación está mejorando. Cada vez es mejor jugador y es capaz de ofrecer un mejor rendimiento.
- c) El jugador aumenta su nivel de motivación si estima que su actuación está mejorando y sus superiores lo reconocen. Este reconocimiento debe ser inmediato al hecho o conducta que lo origina.
- d) El jugador aumenta su nivel de motivación si se le encomienda sobre todo en exclusiva una nueva función que implica un incremento de la responsabilidad.
- e) El jugador incrementa su nivel de motivación si, en caso de hacer algo mal, el entrenador se lo advierte y le da instrucciones para que lo haga en la forma correcta.
- f) El jugador incrementa su nivel de motivación si realiza programas de formación profesional y personal, ofrecidos por el club.

Según González (1997) hay una serie de facetas que están íntimamente relacionadas con la satisfacción teniendo en cuenta la capacidad de liderazgo del entrenador. Son las siguientes:

- Factores del entorno.
- Clima del Grupo.
- Estilo de decisión.
- Tipo de entrenamiento.
- Sentido del humor.
- Insistencia en aspectos positivos.
- Frecuencia del refuerzo.
- Preocupación por sus problemas personales.
- Nivel de destreza del deportista.

Por otro lado y siguiendo con este mismo autor, se les atribuyen una serie de características muy concretas, por medio de la observación, a los líderes, entre las que podemos encontrar:

- Entusiasmo
- Inteligencia
- Ambición.
- Flexibilidad
- Firmeza.
- Optimismo
- Empatía.
- Autoconfianza.

Los estudios no han conseguido demostrar, al menos hasta el momento, ningún rasgo típico común para todos los líderes, ni siquiera formas de comportamiento esenciales para ser un entrenador de éxito. Aun así, hay algunas cualidades que como bien comentan Weinberg y Gould (1996) son necesarias pero no suficientes para ser un líder. La presencia de estas cualidades no garantiza el liderazgo, incluso pueden degradar la dependencia de los deportistas según sean sus preferencias o las situaciones concretas..

El estilo de liderazgo del entrenador, la manera de comportarse y de dirigir al equipo, tiene relación directa con las tomas de decisión y actuación del propio entrenador en los entrenamientos y partidos, pero por si solo no tienes efectos favorecedores o perjudiciales, sino que también tiene que ver con las características del atleta: según éste sea, más introvertido, extrovertido, confiado,... y del mismo modo también con las circunstancias del momento y la necesidad de una u otra forma de actuación. En definitiva, un apropiado estilo de dirección de equipos, depende la mayoría de las veces de factores situacionales y características del deportista (Weinberg y Gould, 1996) por lo que estos factores han de ser de gran importancia a la hora de la toma de decisión por parte del entrenador. El líder ha de comprender bien el entorno y adaptarse a las circunstancias concretas de todo lo que rodea al deporte y al deportista: el trabajo, los estudios, situaciones personales difíciles, etc. para adecuar sus actuaciones a las características propias de los deportistas actuales.

De las investigaciones que se han realizado desde la psicología del deporte sobre el fenómeno del liderazgo del entrenador, se extraen varios modelos explicativos con temáticas tan variadas como el rasgo, la orientación conductual, la interacción o el modelo multidimensional de Chelladurai y Haggerty (1978).

*a. Teorías del Rasgo:*

Estas teorías se basaban en que el hombre nacía con unas características concretas (inteligencia, seguridad,...) y se intentaba descubrir cuales de estos rasgos estaban presentes en los entrenadores de éxito y en cuales no; y por lo tanto discriminar cual era la "radiografía" tipo de un gran entrenador de otro que no lo era. Como era de esperar, los estudios que fueron fiables en un principio, se volvieron contradictorios al comprobar Stodgill (en González, 1997) en más de cien estudios sobre liderazgo la consistencia de un par de rasgos. Del mismo modo estudios hechos sobre diferentes entrenadores de éxito dieron resultados similares, aun en cuanto los estilos de los propios entrenadores eran tan dispares como autoritarios y democráticos (Hendry, 1969; Lenk, 1977; Pratt y Eitzen, 1989; todos cit. en González, 1997). Reforzando esta idea, Weinberg e Gould (1996) sugieren que los líderes tiene variedad de trazos de personalidad. No hay trazos específicos que hagan un líder con éxito.

### *b. Teoría de la conducta:*

Se pretendía estudiar la relación de los comportamientos del líder con la realización de la tarea y con la satisfacción de los deportistas. Es de aquí donde surge la idea de que el líder no nace, se hace. Se trata de conocer e identificar los comportamientos tipo del líder, para definir y verificar cuales son los efectos de ese comportamiento sobre la situación y la prestación de los deportistas.

### *c. Teoría de la Interacción:*

Tenía como principal objetivo la determinación de las interacciones entre la actuación del líder, la dinámica de grupo, la satisfacción en el trabajo y el nivel conseguido. A esto se le añadían, según Murray y Mannen Williams, 1993, algunos factores situacionales importantes en el líder como las características de los deportistas, la organización concreta, y las demandas de esa situación.

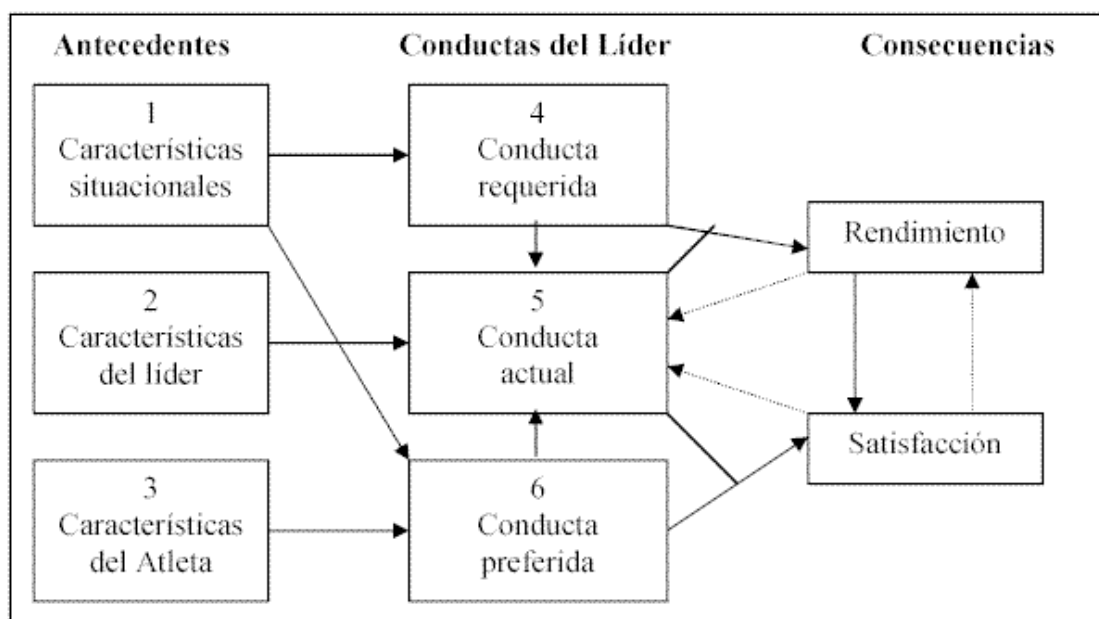
Según González (1997), tras las investigaciones llevadas desde esta orientación, queda claro que no existe un conjunto de características estables que determine el liderazgo efectivo. El liderazgo real depende de cómo se responde a situaciones específicas. Por eso, en ciertas situaciones, unos líderes funcionan mejor que otros y que se pueden cambiar los estilos de liderazgo. Los líderes orientados hacia la relación, trabajan más las relaciones interindividuales, con sus jugadores, mientras que los orientados hacia la tarea, trabajan más con las miras puestas en el rendimiento y en la consecución de unas metas. Según sea la situación, los líderes pueden cambiar de un estilo orientado a la relación, a otro orientado a la tarea, o viceversa.

### *d. Modelo Multidimensional de Liderazgo en el Deporte:*

En este modelo propuesto por Chelladurai, la satisfacción y la performance del atleta es el producto de tres tipos o categorías conductuales del líder: conducta prescrita; conducta preferida del líder por el atleta o el equipo, y la conducta actual. Antes de esto tenemos las características del entorno, las características del líder y las características de los atletas y del equipo. (Carron, 1980). Por su parte, Serpa (1990) citando a Carron (1980) añade que el comportamiento real adoptado por el líder (influenciado bien por lo que le es prescrito, como por las preferencias de los atletas) podrá asumir dos formas:

- Será adaptativo relativamente a la situación cuando esta es estable y previsible.
- Será reactivo cuando el entorno es variable y menos favorable, siendo que un comportamiento discriminatorio refleje la orientación personal del entrenador y responda a las necesidades de los subordinados.

Este modelo especifica cuál es el grado de congruencia existente entre los tres tipos de comportamientos del líder que va a influenciar directamente no solo al rendimiento del grupo, sino también a la satisfacción de sus miembros. (Cruz, 1996.). De la misma forma, reforzando esta idea, Cruz (1996) comenta que este modelo de liderazgo da más énfasis a que el rendimiento ideal de un grupo es conseguido cuando los comportamientos exigidos al líder, los comportamientos preferidos por los miembros del grupo y los comportamientos actuales del líder son consistentes y congruentes.



Modelo Multidimensional de Liderazgo de Chelladurai (1978), en Carron, 1980

**Figura 1. Modelo multidimensional de Liderazgo de Chelladurai**

La personalidad del entrenador, que como es evidente, afecta de manera importante sus formas de actuación, es de vital importancia para optimizar la relación con sus atletas. El nivel de éxito que corresponde al entrenador como responsable del equipo puede verse disminuido por su incapacidad de introducir cambios necesarios en su comportamiento personal (Tutko y Richards, 1984 cit. en González, 1997)

Características del entrenador-líder		
Autoritario	Democrático	Permisivo
Disciplina Rígido en normas Castigo habitual para cumplir las normas Persona "fría" No admite otros puntos de vista Motiva mediante amenazas Desprecio a débiles	Permite que los jugadores disfruten jugando Preocupación por los problemas de los jugadores Refuerzo como motivación Abierto a otros sistemas de juego y entrenamiento	En competición está pasivo, relajado, distante Improvisa más que planifica Controla las emociones Parece controlar la situación al improvisar según acontecen los hechos.
Ventajas		
Equipo disciplinado Equipo fuerte, duro, agresivo Buena organización Favorece forma física Buen ambiente tras victoria	Jugadores rinden más de lo esperado Equipo relajado, disfruta de la competición Buena cohesión de grupo Jugadores con problemas, más eficaces	Poco control de los deportistas (parece "frío") No hay trabajo duro Sensación independencia de jugadores respecto al entrenador Jugadores receptivos al no haber medidas represivas.
Desventajas		
Jugadores sensibles no soportan exigencias Problemas ante derrotas Deportista presionado y tenso siendo innecesario Entrenador temido	Se le juzga débil Problemas para manejar atletas holgazanes Puede perder jugadores inseguros que necesitan "dureza"	Parece poco interesado con el deporte Si algo falla, se suele culpar al entrenador. Baja forma física Jugadores no preparados para competición No hay respeto al entrenador

**Figura 2. Características del entrenador-líder.**

Cada tipo tiene sus características, y es más, cada uno de los individuos que forman parte del equipo prefiere uno u otro, por lo que lo más importante es la adecuación de la conducta del líder a las condiciones y a los deportistas, satisfaciendo así las expectativas.

### **1.3.- LA COMUNICACIÓN DEL ENTRENADOR**

Es indudable que la capacidad de comunicarse del entrenador repercutirá en las destrezas docentes de la enseñanza – aprendizaje, ya que mediante la comunicación se consolidan las condiciones para obtener los rendimientos propuestos en los entrenamientos y

competencias. Martens (1999)<sup>3</sup> indica textualmente que “*entrenar es, en su esencia, un proceso de comunicación*”. Del mismo modo, Leith (1992)<sup>4</sup> indica que “*entrenar bien es resultado de una comunicación eficiente, y siempre que se enseña o se aprende algo se hace a través de la comunicación*”. Esto coincide con lo establecido por Carreiro da Costa y Pieron (1990b) y Jones, Housner, y Kornspan (1997), los cuales identifican la comunicación como el ingrediente clave del entrenamiento.

En este sentido, Whitmore (2003) establece que el entrenador menos capaz tiende a usar su experiencia en exceso, y así reduce el valor del entrenamiento, porque cada vez que instruye de ese modo, reduce la responsabilidad del discípulo. Como queda reflejado en este texto, el conocimiento que tenga el entrenador del deporte es importante, pero mucho más importante es cómo y cuándo utilice dicho conocimiento. En un estudio realizado por Salmela (1995)<sup>5</sup> con entrenadores expertos, este expone que “*es bonito tener la información, pero ese no es el secreto, sino como enseñas, como te explicas, que ejercicios utilizas, cuales son las claves de enseñanza que les das a tus jugadores. Eso es lo que marca la diferencia. Incluso, aunque os proporcione las claves para enseñar, lo importante es cómo se vendan las cosas, cómo enfaticéis las cosas, cómo mires a los ojos al jugador*” En esta misma línea, Bloom y Salmela (2000), en una investigación realizada con entrenadores expertos con el objetivo de conocer cuáles eran las características principales de este tipo de entrenadores, señalan que estos entrenadores exhiben, entre otras, eficaces capacidades de comunicación.

De manera global, un alto porcentaje de las investigaciones realizadas sobre este tema se han producido en el contexto del entrenamiento y teniendo en cuenta las instrucciones dadas en la presentación de la tarea y en la corrección de misma (feedback). Según Pieron (1999), el feedback se define como “una información proporcionada al deportista para ayudarle a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y corregir los resultados previstos”. El predominio de este tipo de información en la conducta del entrenador se hace patente en diferentes estudios. Carreiro da Costa y Pieron (1990b) afirman que dentro del área de la comunicación, es la calidad del feedback la que centra la eficacia del

---

<sup>3</sup> Martens, R. (1999) *El entrenador de éxito*. Barcelona: Paidotribo.

<sup>4</sup> Leith, M. (1992). Un Bom Treinador tem de ser um Bom gestor. *Treino Desportivo*, 23, 3-13.

<sup>5</sup> Salmela, J. H. (1995). Learning from the development of expert coaches. *Coaching and Sport Science Journal*, 2 (2), 3-13.



entrenador, una visión compartida por varios autores. Atendiendo a este nivel de eficacia de los entrenadores, no parecen manifestarse diferencias importantes en el porcentaje total de instrucciones, aunque sí en el contenido de las mismas, siendo más frecuente en los entrenadores con éxito la realización de preguntas a sus atletas (Claxton, 1988), y la emisión de mayor cantidad de instrucciones técnico-tácticas. (Jones, Housner, y Kornspan, 1997). Bloom y cols. (1997) encontraron los mismos resultados, reflejando la importancia de la comunicación en el clima de entrenamiento y también en el impacto sobre el atleta para la obtención del éxito. Parece un tópico el hecho de que el entrenador siempre debe ser positivo en sus indicaciones. En los estudios de Segrave y Ciancio (1990) y de Smith y Smoll (1996), se muestran altos valores de feedback positivo, elogios o alabanzas. Sin embargo, existen investigaciones con entrenadores de éxito que indican lo contrario. Así, Claxton (1988) o Tharp y Gallimore (1976), reflejan valores más elevados de feedback negativo, reprimendas o riñas que de feedback positivo, en el contexto de los entrenadores expertos. Por ello, Moreno y Del Villar (2004), en relación con los resultados desarrollados anteriormente, establecen que el hecho de actuar y dar feedback más o menos positivo depende de una gran cantidad de factores, entre los que citan: el contexto (docencia o entrenamiento), las características concretas de los sujetos que forman parte del estudio, los contenidos a impartir (tipo de deporte), el carácter de las sesiones y los objetivos de las mismas,..., siendo necesaria la realización de más estudios en esta línea, que permitan indicar una tendencia más común y generalizada.

De acuerdo con García (1999), los entrenadores estructuran sus relaciones con los deportistas orientándose primero sobre sus cualidades deportivas específicas y sólo después sobre sus relaciones personales que se valoran bajo la influencia de las primeras. Así, una actividad deportiva presenta exigencias especiales hacia las cualidades físicas, intelectuales y específicas de los participantes y son un primer mediatizador de las valoraciones que hace el entrenador de los deportistas. Naturalmente el entrenador tiene una cierta sensibilidad al seleccionar a los deportistas de acuerdo con las cualidades más ventajosas para el deporte y en mucho estas circunstancias determinan la comunicación del entrenador con el deportista y su valoración. Este sistema de valores del entrenador juega un papel trascendente en el carácter de las relaciones con el deportista. El entrenador sentirá cercanía hacia aquellos que se identifican con sus valores, convicciones y sentimientos.

Tomando como referencia el número de estudios realizados sobre este tópico de estudio, cualquiera que esté involucrado en el entrenamiento sabe que los entrenadores juegan un papel

determinante en el rendimiento y formación de los deportistas, que el entrenamiento es algo complejo y, más allá, que los entrenadores necesitan desarrollar además de un conocimiento específico del deporte, un conocimiento sobre la técnica de entrenamiento y cómo transmitir esos conocimientos. (Abraham y Collins, 1998; Cushion, Armour, y Jones, 2003; Lyle, 2002; Potrac, Brewer, Jones, Armour, y Hoff, 2000; Saury y Durand, 1998), en Werthner y Trudel, (2006).

Considerando el escaso tiempo que un entrenador dedica a su educación formal en relación al gran número de horas que pasa en la pista formándose e interactuando con sus jugadores, ayudantes, árbitros y otros entrenadores (Gilbert, Côté, y Mallett, 2006) en Werthner y Trudel, (2006), parece importante estudiar qué es lo que sucede durante todo ese tiempo y como mejorar esas interacciones para optimizar el rendimiento. En este sentido y pese a la gran cantidad de programas oficiales y titulaciones, no hay un estudio sobre el efecto de esos programas en los comportamientos de los entrenadores o en su toma de decisiones antes, durante o después de los entrenamientos o los partidos (Gilbert y Trudel, 1999, son una excepción).

En competición, tener control del estado emocional propio y esconder ciertas emociones a los jugadores es parte del rendimiento del entrenador. Manejar situaciones críticas, tomar decisiones tácticas con tiempo e información limitadas así como interactuar con árbitros, equipo técnico y jugadores son otros de sus cometidos. Según el estudio de Gould, Guinan, Greenleaf, y Chung, (2002), basado en 46 entrenadores americanos presentes en los juegos de Atlanta, se considera fundamental para el rendimiento la relación entrenador-atleta. Analizando la efectividad del entrenador mediante entrevistas a atletas, se extrae que el deseo expreso del propio atleta de ser guiado por un entrenador aumenta el nivel de exigencia del propio entrenador y por tanto su rendimiento respecto al atleta. Del mismo modo se extrae que cuando los atletas siguen y sobrepasan el plan de rendimiento establecido por el entrenador, la efectividad del mismo mejora ya que necesita como entrenador crear nuevos retos para sus atletas. Objetivar las reacciones ante las acciones de los jugadores parece que influye positivamente en la efectividad del entrenamiento. Este estudio muestra también que aquellos entrenadores que cambiaron marcadamente sus comportamientos durante las competiciones no establecieron confianza con sus jugadores y no manejaron correctamente las situaciones de crisis, siendo considerada su conducta relacionada con el rendimiento ineficaz.

Rodrigues (1997), basándose en el modelo de análisis de la enseñanza en educación física elaborado por Piéron (1986), desarrolla un modelo de relación pedagógica en competición, en el cual considera que la información aportada por el entrenador durante la competición es una

variable de proceso, que influye en otras variables y a su vez recibe las influencias de otras variables:

- De proceso: la relación con los atletas, los adversarios, dirigentes y árbitros; el país, el público y los medios de comunicación.
- De contexto: el reglamento, nivel competitivo, equipamientos, aspectos institucionales.
- De producto: rendimiento o resultados.

Aplicando este modelo de análisis a una situación concreta de competición, Moreno (2001) muestra que en la información que transmiten los entrenadores durante el desarrollo del encuentro, pueden incidir aspectos concretos como:

### 1. La competición:

- Importancia de la competición, del partido y de la clasificación tanto para el equipo propio como para el rival. Momento de la temporada y lugar del encuentro.

### 2. La situación de juego:

- Resultado, situación de faltas y minutos jugados de los jugadores de ambos equipos, tiempo consumido y que resta, emparejamientos, estilo, táctica y dinámica de juego

### 3. Las características de los jugadores:

- Edad, sexo, categoría y nivel, experiencia y características personales.

### 4. Las características del entrenador:

- Estilo de comunicación/dirección del entrenador, experiencia y formación.

### 5. Las fuentes que se tienen en cuenta a la hora de dar la información:

- Memoria del cuerpo técnico, anotaciones y datos estadísticos.

### 6. Los elementos externos:

- Árbitros, directiva, medios de comunicación, público y ruido.

Por tanto, podemos indicar que la conducta verbal del entrenador durante la competición es una de las variables que está interrelacionada con el rendimiento deportivo y con los resultados. De hecho encontramos diferentes posibilidades de influencia de la conducta verbal del entrenador en el rendimiento en competición puede, en ciertos momentos, no ejercer ninguna influencia en el rendimiento o influir en el rendimiento, mediante la incidencia en los jugadores del equipo propio, rival, árbitros o equipo técnico contrario. Debido a la gran cantidad de aspectos que intervienen en la competición deportiva, es prácticamente imposible aislar o controlar las variables que pueden influir en el rendimiento deportivo, y tratar de estudiar la relación que únicamente existe entre información verbal aportada y rendimiento.

Teniendo en cuenta los aspectos comentados, en función de las variables anteriores, el entrenador aporta a sus jugadores, durante el desarrollo del encuentro, una información determinada y contextualizada. Si nos planteamos estudiar esta información y no queremos modificar las condiciones naturales de la competición, debemos utilizar como método de recopilación de datos la observación. El adecuado empleo de esta metodología nos obliga a establecer un determinado sistema de categorías que nos facilite la identificación y clasificación de los comportamientos observados. Pero nos encontramos con que en el estudio de la conducta verbal del entrenador, podríamos establecer categorías muy diversas y a muy diferentes niveles. De hecho, las diferentes investigaciones que hasta ahora se han llevado al respecto, son bastante heterogéneas en cuanto a los aspectos de la conducta verbal estudiados, el contexto, el tipo de deporte, el nivel de la competición o del entrenador, la muestra, etc.

### **1.3.1.- El entrenador de baloncesto experto.**

El concepto de experto se maneja en todo tipo de campos como prensa, televisión, matemáticas, música, medicina,... (Ericsson, 1996). El deporte, en este sentido, tampoco es una excepción. Sin embargo, dada la multiplicidad del concepto de experto debido a que es una palabra que se utiliza de forma ambigua y prototípica (Sternberg, 1995; Sternberg y Horvath, 1999), la identificación de la noción de experto, en nuestro caso como entrenadores de baloncesto, se convierte en un obstáculo para la investigación.

El deporte de alto rendimiento es el ejemplo más claro de un modelo de excelencia, de voluntad de progreso y en el que la lógica de la competición deportiva es la lógica de la excelencia (Missoum & Selva, 1994). La excelencia es *“sobresalir por encima de los demás”* (Ruiz & Sánchez,

1997, p. 226).<sup>6</sup> Por ello, el estudio del entrenador experto y en este caso de su discurso, constituye uno de los objetivos prioritarios en el ámbito deportivo, ya que el deporte se caracteriza por una búsqueda de la excelencia, de la competencia y del especialista, siendo este un detalle sin duda poco estudiado.

En el ámbito deportivo, Salmela (1997), define al experto como el que, a través de la experiencia y el entrenamiento, presenta una gran habilidad en una tarea determinada. Pieron (1999), coincidiendo con Salmela, identifica al experto con la experiencia y la eficacia en sus actos. Por tanto, relacionan las características del experto con las de eficiencia y práctica durante largo tiempo.

Para Ruiz y Sánchez (1997), el hecho de ser un experto en el deporte no está predeterminado, y que el reto de querer alcanzar dicho nivel de excelencia y ser capaz de disfrutarlo es la clave para poder lograrlo. Para estos mismos autores, la expresión experto “*denota tiempo, trabajo y correcta tutoría y supervisión técnica, aunado con la voluntad de la persona por querer llegar a lo más alto y el conocimiento necesario para lograrlo, lo que conduce a la pericia*” (p. 236)<sup>7</sup>. De esta forma, se puede observar como en la literatura deportiva, aparecen los factores señalados anteriormente como condicionantes del desarrollo de la pericia: trabajo deliberado, regla de los 10 años, motivación, compromiso y experiencia, así como factores específicos del dominio.

Por otro lado, Abraham et al. (2006), en un estudio realizado con 16 entrenadores expertos, subrayan que el objetivo fundamental de la conducta del entrenador es generalmente alcanzar los resultados. En este sentido, la definición de entrenador experto puede ser algo problemático. En el deporte, los entrenadores son a menudo juzgados por sus derrotas o por sus victorias en la competición, provocando que la definición basada en el resultado cree un alto grado de incertidumbre (Coakley, 1994, citado en Horton, 2003). Grandes entrenadores son considerados expertos por ganar, pero las victorias y las derrotas no son los mejores ni los únicos indicadores de las habilidades del entrenador, si bien es cierto que la competición sirve como método de evaluación del trabajo del entrenador. Sin embargo, también es preciso señalar

---

<sup>6</sup> Ruiz, L. M., & Sánchez, F. (1997). *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.

<sup>7</sup> Ruiz, L. M., & Sánchez, F. (1997). *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.

que los entrenadores socialmente considerados como expertos coinciden más con el alto rendimiento, ya que poseen un mayor reconocimiento social que otros entrenadores expertos que desarrollan su labor en otras categorías y que no poseen un reconocimiento social tan extendido como en la élite.

Observándose, por tanto, que el concepto de “entrenador experto” es una cuestión compleja, debido a la gran variedad de factores que influyen en su desarrollo profesional, y siendo de una enorme dificultad el tratar de establecer un único modelo de entrenador experto; el objetivo no debería ser buscar un prototipo único de entrenador, y quizás, si ver cuáles son las características que a nivel de comunicación están presentes en el discurso de los entrenadores expertos. Se puedan definir ciertos criterios comunes a los entrenadores expertos, tal y como reflejan Abraham .et al. (2006). Así, por ejemplo, autores como Gilbert y Trudel (2004b) definieron un entrenador experto de formación como:

1. Alguien que demostró interés en la teoría y en la práctica del entrenamiento.
2. Ser una persona respetada en la comunidad de entrenadores por su compromiso hacia los jóvenes deportistas.
3. Ser un buen líder, profesor y organizador.
4. Ser un ganador con perspectiva y estimular a los niños al respeto de las reglas del juego, a ser competidores y con autoridad.

Por su parte, Hardin (2000) considera que para ser entrenador experto debe cumplir los siguientes criterios: i) tener un mínimo de 5 años de experiencia como entrenador; ii) tener un 70% o más de victorias en su carrera, o un record de dos o más temporadas en las que haya llegado a jugar el play off por el título (ciudad, distrito, región o estatal); iii) tener un reconocimiento de la comunidad de entrenadores (entrenador del año, entrenador de la división del año); iv) ejercer la función de liderazgo como entrenador.

En general, se observa que se utilizan criterios comunes que tienen una relevancia importante en el desarrollo profesional del entrenador. Sin embargo, no aparece como criterio nada relacionado con la comunicación. Cómo es el comportamiento verbal de un entrenador experto, que características tiene, qué contenido, etc.

De forma más específica, Pérez (2003) subraya que existe diferencia entre el entrenador experto de formación y el entrenador de alto rendimiento. Mientras que en la formación se considera que el papel del entrenador debe ser el de un educador, en el alto rendimiento debe predominar el rol de líder y conductor del grupo. Por tanto, elementos como el contexto, el nivel de los jugadores, los objetivos y proyectos planteados,..., provocan que establezcamos dos grandes grupos de entrenadores.

### **1.3.1.1- Requisitos para la consideración de experto.**

Los entrenadores expertos se diferencian de los menos expertos, en que sus decisiones son más deliberadas, analíticas y lógicas. Estos entrenadores son capaces de analizar una gran cantidad de posibilidades que tiene repercusión en los jugadores de una manera natural. Es decir, se decide con menos pensamiento racional y con más instinto e intuición, como conducir un coche. Han llegado a la etapa de conocimiento inconsciente. Estos entrenadores anticipan los acontecimientos más probables y responden a las condiciones cambiantes del proceso de entrenamiento (Schempp et al, 2006). El entrenador experto se diferencia del resto por su excepcional rendimiento. Esto es, por tanto, que son capaces de entrenar atletas de éxito al más alto nivel y en diferentes entornos. No significa que todo aquel atleta que cojan estos entrenadores vayan a ser campeones, pero sí que estos atletas aprenderán más y rendirán mejor que atletas que están con entrenadores menos expertos (Schempp et al., 2006).

Asimismo, los entrenadores de este nivel, predicen los resultados con un alto grado de exactitud (Woorons, 2001). Para un entrenador ser capaz de predecir razonablemente el éxito de una actividad ahorra tiempo y aumenta la calidad de la práctica. Esto se consigue mediante años de experiencia, donde han existido situaciones similares y con la reflexión, nuevas ideas, conversaciones con otros entrenadores, libros, videos, conferencias y un fuerte deseo de buscar las mejores soluciones para los jugadores, se consigue este poder de predicción.

Un entrenador experto desarrolla una visión personal sobre el entrenamiento, sistemas propios sobre cuestiones del deporte, un modo personal de hacer y comunicar la cosas y una opinión propia sobre cómo las cosas deben ser hechas (Lyle, 1999). Es lo que los entrenadores establecen como “la filosofía del entrenador”, es decir, un conjunto de principios que orientan la práctica de una persona (Cassidy, Jones y Potrac 2004). Wilcox y Trudel (1998,) definen como filosofía de entrenamiento un conjunto de valores y comportamientos que sirven para orientar la acción de un entrenador. En el mismo sentido Kidman y Hanrahan (1997, p. 32) la describen

como una declaración personal que se basa en los valores y creencias que dirigen el entrenamiento.

En este sentido resulta evidente que, tanto en la antigüedad como en la actualidad, han existido y existen entrenadores expertos, que han contribuido y contribuyen al desarrollo de la especialidad deportiva a partir de aportaciones novedosas en cualquiera de los factores de rendimiento. Côté et al., (1995b) afirman que estos entrenadores que constituyen una minoría, además del conocimiento específico adquirido, han sido capaces de ver cómo interactúan los distintos componentes en su modelo de rendimiento y qué adaptaciones debe realizar en el mismo para conseguir la máxima eficacia de su conocimiento aplicado.

Por tanto, las características que poseen estos entrenadores en este estadio son las siguientes:

- Son unos apasionados de su deporte, disfrutan hablando casi sin fin sobre su tema, buscan las opiniones sobre asuntos pertinentes y tienen bibliotecas extensas relacionadas a su tema (Ericsson y Charness, 1994).
- Tienen un conocimiento muy refinado de su deporte, el equipo, la gestión de jugadores, principios del entrenamiento y planificación (De Marco y McCullick, 1997).
- Presentan la información significativamente para los atletas, y si no lo entienden, son capaces de proporcionar información relevante nuevamente. (Bian y Schempp, 2004). Es decir, tienen altas capacidades comunicativas.
- Ante un asunto relevante que no dominan, se enfrentan tomando las medidas necesarias para su comprensión (Schempp, Tan, Manross, y Fincher, (1998).
- Tienen una gran intuición en la toma de decisiones, lo que provoca una automaticidad del comportamiento, sin esfuerzo aparente. Algo que parecería peligroso en entrenadores menos expertos, es una forma de trabajar en estos entrenadores. Este es un criterio de la calidad que atesoran estos entrenadores, debido a los años de experiencia, de sus experimentos, de sus fracasos y éxitos,... (De Marco y McCullick, 1997).
- Son planificados y detallan todos los objetivos. Esta dentro de sus deberes o funciones. El entrenamiento no se produce por intuición, sino que es profundamente meditado y



reflexionado. John Wooden señala que dedicaba dos horas de la mañana todos los días en preparar la sesión que iba a desarrollar por la tarde (Wooden, 2004).

- Son capaces de prestar atención a cosas anormales tanto técnicas, psíquicas, sociales e incluso del público.
- Son capaces de solucionar problemas más rápidamente que los no expertos, posiblemente porque analizan de donde viene el problema.
- Se autoanalizan. El hecho de que sean personas que saben más que la mayoría sobre su tema, no significa que lo sepan todo, por lo que están constantemente autoevaluándose. La paradoja del experto refleja que estos sujetos, con gran información, tienen mayor facilidad para adquirir la nueva información. Es decir, conocer más hace que adquirir nueva información sea más fácil. Sternberg y French (1992) señalan que estos expertos necesitan adaptarse a los cambios en el dominio para poder seguir avanzando. Esto coincide con lo expuesto por Schempp et al., (1998), los cuales señalan que los entrenadores expertos conocen los límites de su conocimiento y sus habilidades, son más críticos con su trabajo y aman lo que hacen hasta tal grado, que se esfuerzan incluso más que los principiantes, incluso sin importar cualquier éxito o concesión que pudieran haber recibido, con lo que estarían constantemente elevando su pericia en el deporte. Por ello, los expertos están constantemente autoanalizándose, examinando sus objetivos, su comunicación, su estilo de vida, incrementando sus conocimientos,...

### **1.3.1.2.- Características de la etapa experta.**

Según Okun (2001), los emisores eficaces utilizan lenguaje verbal con contenido cognitivo y afectivo y no verbal incluyendo comportamental y afectivo. Además, responden de manera verbal y no verbal al feedback emitido por el receptor en tiempo y forma adecuados.

Los entrenadores expertos se muestran como emisores eficaces porque han pasado por gran cantidad de situaciones relacionadas con el baloncesto y poseen una gran cantidad de conocimientos y experiencias, provocando el desarrollo de la “intuición” y la “anticipación”. Ante una situación concreta, cada entrenador lo asimila como una percepción personal e instantánea que ellos solucionan de forma eficiente. Son capaces discriminar la información importante de la que no lo es para tomar decisiones y comportarse eficazmente como entrenadores.

Al nivel de experto es muy complicado acceder, ya que está marcado por la calidad en los pequeños detalles del deporte, del jugador y de la propia dinámica del equipo para obtener éxito en la competición, en la mejora del equipo y en la de los jugadores. Esto coincide con la propuesta de Schempp et al., (2006), al señalar que los entrenadores expertos son capaces de entrenar a los deportistas hasta niveles más elevados de éxito que los no expertos, por lo que los deportistas que entrenan con este tipo de entrenadores, generalmente, aprenden y rinden más.

Además, estos entrenadores han desarrollado un modelo de entrenamiento (CM) con el que se obtienen resultados dentro del baloncesto (Côté et al., 1995b), incluyendo situaciones de trabajo a largo plazo. Esto coincide con el trabajo desarrollado por Desjardins (1996), que señala que los entrenadores expertos desarrollan las temporadas y las planificaciones con la certeza sobre qué podrían hacer y cómo hacerlo. Es decir, se posee un método de entrenamiento personal y adaptado a su contexto con el que se obtiene éxito (Côté et al., 1995b; Vallée y Bloom, 2005).

Los entrenadores son algo reticentes a autodenominarse expertos, aunque consideran que han hecho méritos para estar dentro de la élite y tener un reconocimiento del mundo de los entrenadores. Esta es consecuencia de un fuerte compromiso del entrenador con su formación y su profesión (Bloom y Salmela, 2000).

### **1.3.2.- Los estilos de comunicación del entrenador.**

Es importante destacar que cada experto se ha desarrollado de forma única y excepcional. Cada experto se podría definir como un caso único y la variabilidad en las vías para llegar a ser entrenador experto es muy alta. Aspectos de la personalidad del entrenador, que marcan su carácter y por tanto su manera de dirigir un equipo, así como su comunicación y relaciones con los jugadores y que constituyen rasgos emocionales y psicológicos, no han sido estudiados como requisito para ser considerado experto ni como una característica del mismo. De hecho, aspectos más cuantitativos como es el hecho de un tiempo determinado de práctica deliberada, un nivel determinado de conocimientos, si se muestran como algo más objetivo, medible y que aparece en la mayoría de investigaciones al respecto. Sin embargo, el estudio de aspectos más relacionados con la personalidad del entrenador no ha sido realizado. ¿Existen rasgos comunes en la personalidad de los entrenadores expertos? Es evidente que el tipo de relación y comunicación que un entrenador establece con sus jugadores está influenciada por su personalidad y en este sentido, en nuestra investigación pretendemos descubrir si los entrenadores denominados expertos

siguiendo otros criterios, también tienen un perfil común a nivel comunicacional o si por el contrario, diferentes personalidades y por tanto variados estilos de comunicación pueden estar presentes en este tipo de entrenadores.

El estilo de comunicación del entrenador se puede definir como el modo en que transmite la información y la forma que tiene de dirigirse a sus jugadores y tradicionalmente se han considerado tres estilos en la comunicación:

- Inhibido-Pasivo: No expresa nada acerca del comportamiento que le molesta, evita actuar por miedo, no es directo, manifiesta una conducta insegura.
- Agresivo: Actúa utilizando la intimidación, el sarcasmo, e incluso con violencia.
- Asertivo: La asertividad consiste en expresar claramente nuestros deseos y necesidades a otra persona mientras que somos respetuosos con su punto de vista. Expresar lo que pensamos sin que suponga una provocación al otro, sin mostrar conductas agresivas, de rechazo o de huida.

Con relación a las características o estilos de comunicación del entrenador, Alzate, Lázaro, Ramírez, y Valencia (1997), desarrollaron un instrumento denominado Perfil de Estilo de Comunicación en el Deporte (PECD). Se trata de un cuestionario elaborado a partir del Style Profile Communication at Work (SPCW) y el Perfil de Estilo de Comunicación en el Trabajo, creado por Gilmore y Fraleigh (1993), mediante el que se pretende identificar distintos estilos de comunicación del entrenador.

El PECD recoge cuatro estilos de comunicación, que pueden acontecer en dos situaciones diferentes:

- En situación de calma: cuando en la situación no existe tensión o conflicto estructural.
- En situación de presión: cuando existe un conflicto estructural evidente.

Los cuatro estilos de comunicación del entrenador, diferenciados por Gilmore y Fraleigh (1993), y empleados en el PECD, pueden ser definidos del siguiente modo, según Alzate et al.. (1997):

1. Complaciendo/armonizando: evita el enfrentamiento y el conflicto con el objetivo de mantener unas relaciones tranquilas y agradables con sus jugadores.

2. Analizando/preservando: disfruta clasificando y organizando la información; el proceso de racionalización y resolución de problemas es lento.
3. Logrando/dirigiendo: toma la iniciativa; no teme arriesgar; orientado al éxito y con visión optimista.
4. Afiliando/perfeccionando: es entusiasta, anima y apoya; programado para el esfuerzo en equipo más que para el trabajo individual.

Los resultados de este estudio sugieren la influencia del estilo de comunicación del entrenador en la cohesión grupal, manifestándose los mayores valores de cohesión con el estilo Afiliando/Perfeccionando, en situaciones de calma; y con el estilo Logrando/Dirigiendo, en situaciones de presión; el estilo de comunicación Analizando/Preservando se relaciona significativamente, pero de forma negativa con la cohesión, en situaciones de presión. Por otra parte, la cohesión grupal se manifestó como una variable determinante en la percepción de eficacia colectiva y satisfacción de los jugadores, no encontrándose relaciones significativas entre estilo de comunicación y eficacia colectiva o satisfacción.

Consideramos que se trata de una clasificación muy interesante, no sólo por la diferenciación entre distintos estilos de comunicación del entrenador, o su distinción en cuanto al momento en que pueden acontecer (calma o presión), si no porque surge con la intención de ser empleada en estudios donde se trata de establecer relaciones entre el estilo de comunicación y otras variables que intervienen en el rendimiento deportivo y en ambos contextos de calma-entrenamiento y competición-presión.

Otra clasificación referida al estilo de comunicación del entrenador es la realizada por Zartman y Zartman (1997). Estos autores distinguen tres tipos de entrenadores en función de sus destrezas de comunicación:

- El entrenador agresivo: parece furioso o enfadado, se suele enfrentar y actuar de forma hostil para tratar de conseguir los objetivos. Son fuertes y suelen abusar de la verbalización en un tono elevado. Frecuentemente culpan a los jugadores por perder. Suelen usar el “tú” en los mensajes que transmiten, personalizando y haciendo que los jugadores se pongan a la defensiva.
- El entrenador inhibido: es tímido, habla rápidamente y con un tono de voz muy bajo que a veces es complicado escuchar. No suelen actuar directamente cuando hay un problema. El

lenguaje corporal es débil, con los hombros bajos, y evitando el contacto con los ojos cuando se habla con una persona. Estos entrenadores temen que si ellos expresan sus pensamientos y sentimientos, esto pueda disgustar o alterar a los jugadores. Este sentimiento deja a los entrenadores inhibidos, como inútiles.

- El entrenador autoritario: este entrenador mantiene un punto medio, y al mismo tiempo respeta lo correcto de los otros tipos. Habla de manera calmada, directamente y con claridad, y puede mantener el contacto directo con los ojos. La postura de este entrenador es seria y mostrando confianza y seguridad. Se trata de un entrenador honesto, que cumple lo que dice y cuando se equivoca lo reconoce y trata de solucionarlo.

Una clasificación diferente por el punto de vista desde donde se enfoca es la realizada por Martens (1999). En ella diferencia cinco tipos de entrenadores en función de las características de su comunicación, mostrándose en cada uno de ellos, diferentes carencias de comunicación. La inclusión de esta clasificación, nos ha parecido oportuna, más que como una indicación de diferentes tipos de entrenador en función de su comunicación, como una forma de recoger los principales problemas de comunicación que se manifiestan en los entrenadores, ya que como hemos indicado, cada de estas tipologías son el reflejo de una determinada problemática. Martens (1999) reconoce la importancia de la capacidad de comunicación del entrenador, refiriéndose a ella como uno de los aspectos necesarios para llevar a cabo un óptimo proceso de entrenamiento.

El autor diferencia un total de cinco tipos de entrenadores en los cuales se manifiestan determinados problemas de comunicación:

1.- Aquel que actúa siempre como si lo supiese todo, responde a todo y considera que nunca se equivoca. Exige respeto a sus jugadores pero nunca se muestra respetuoso con ellos. Este tipo de entrenador suele tener problemas para ganarse la credibilidad por parte de sus jugadores. Para superar sus deficiencias o problemas, se le recomienda que trate de adoptar un estilo democrático, conozca adecuadamente los contenidos de la modalidad deportiva para ganarse el respeto de los jugadores y poder enseñar adecuadamente; sea justo, sincero y digno de confianza, muestre empatía, entusiasmo, tratando de colocarse a veces en el lugar de los jugadores para entenderles y comprenderles mejor y aborde las situaciones desde una perspectiva positiva.

2.- El entrenador cuyos actos y palabras tienden a ser siempre negativos. Normalmente utiliza los castigos y las críticas para tratar de eliminar los comportamientos indeseables. El predominio de esta forma negativa de abordar las situaciones por parte del entrenador, suele tener un efecto nada deseable, ya que aumenta el miedo de los jugadores a fallar, lo cual provoca disminución de la autoestima y destruye la credibilidad del entrenador. La alternativa a esta actuación consiste en tratar de ser positivos, ver todo desde una perspectiva positiva en lugar de negativa, provocando dicha actuación el efecto contrario al indicado en el párrafo anterior.

3.- El tercer tipo de entrenador se caracteriza porque siempre evalúa o valora, pero no comunica instrucciones a los deportistas, no les indica lo que deben hacer para actuar correctamente. Este tipo de entrenador también puede valorar continuamente de forma positiva las actuaciones de sus jugadores, aunque realmente los jugadores no estén actuando del modo correcto, esto puede ser debido: al desconocimiento de la modalidad deportiva, porque no sean capaces de distinguir lo que está bien de lo que está mal, o porque no sepan aportar la información adecuada.

Según indica Martens (1999), hace unos años se llevó a cabo un estudio en la Universidad de Washington donde se comparó a entrenadores que eran muy positivos con entrenadores que no daban grandes elogios ni informaciones de aprobación, pero que aportaban información técnico-táctica de calidad a sus jugadores. Los jugadores preferían a los entrenadores capaces de ofrecerles el feedback adecuado; de este modo, al mismo tiempo que veían que iban aprendiendo, mejoraban su autoestima.

4.- La cuarta tipología de entrenador se caracteriza por la falta de coherencia, un día dicen una cosa y al día siguiente dicen otra; indican la necesidad de actuar de un modo, pero ellos hacen todo lo contrario, respondiendo ante un mismo hecho, cada vez de modo diferente. Esta falta de coherencia en la comunicación provoca confusión y desconcierto en los deportistas, que sobre todo cuando son jóvenes, buscan ejemplos de comportamientos significativos y tienden a considerar a su entrenador como un modelo a seguir. Para evitar cometer estos errores se recomienda: ser constante en los comentarios; evitar decir una cosa y hacer otra; cuando se promete algo, mantener la palabra.

5.- La última tipología de entrenador incluye a los entrenadores que continuamente están hablando y que nunca escuchan, siempre dicen cosas a sus deportistas y nunca dejan que ellos digan lo que piensan o sienten. La comunicación es únicamente unidireccional, por lo que la productividad comunicativa es mínima. Según Martens (1999), un entrenador de este tipo nunca

va a llegar a conseguir lo que se denomina un “estado de flujo”, siendo importante que el entrenador a veces esté callado y deje que los deportistas se concentren en aquello que tienen que hacer. Como sugerencias se pueden indicar a los entrenadores de este tipo, que reconozcan la importancia de la necesidad de escuchar, se concentren cuando estén escuchando a otros se esfuercen en entender el mensaje, eviten interrumpir y pregunten cuando no entiendan lo que les dicen.

A partir de la clasificación establecida por Martens (1999) y sus sugerencias para solventar los principales problemas de comunicación de los entrenadores, podríamos sintetizar las principales capacidades que debería poseer el entrenador con relación a la comunicación:

- Aportar la información necesaria en cada momento.
- Valorar y ofrecer soluciones o alternativas de actuación.
- Analizar las cosas desde un punto de vista positivo, pero realista y certero.
- Ser coherentes con la información transmitida en las distintas situaciones.
- No estar continuamente dando información, también es necesario escuchar y observar.

### **1.3.3.- Estudios sobre el análisis y observación de la conducta del entrenador.**

La observación sistemática de la conducta, como apunta Vander Mars (1989); en Bloom, Crumpton, y Anderson, 1999), no fue introducida en el campo de la enseñanza hasta los años 60. Posteriormente fue usada en las clases de educación física y en eventos deportivos para ver que era lo que estaban haciendo los entrenadores y sus atletas. Este método ha sido usado por muchos investigadores que han estudiado entrenadores de todos los niveles (Tharp y Gallimore, 1976; Lacy y Darst, 1984; Claxton, 1988; Patridge y Franks, 1996).

En relación a la observación de los entrenadores y su comportamiento, debemos destacar el primer estudio realizado por Tharp y Gallimore (1976) sobre el entrenador John Wooden. Posteriormente, Smith, Smoll y Hunt (1977), crearon un instrumento para estudiar la conducta del entrenador juvenil, al que denominaron **Coach Behavior Assessment System (C.B.A.S.)**. Más tarde, se desarrollaría el **Formulario de Registro del Comportamiento de los Entrenadores (C.B.R.F.)** (Darst, Zakrajsek y Mancini, 1989); y posteriormente el **Instrumento de Analisis de**

**Entrenadores** (C.A.I.) (Johnson y Franks, 1991), que añaden a la hoja de observación de comportamientos medios audiovisuales que recogen cada comportamiento seleccionado.

Otros estudios en relación al entrenador han aparecido a lo largo de estos años, pero centrados en otras cuestiones tales como el liderazgo del entrenador (Chelladurai, 1978), o sobre los estilos de decisión del entrenador, como la Leadership Scale for Sport (L.S.S.) creada por el mismo Chelladurai y colaboradores en 1978.

Utilizando este instrumento, Sherman, Fuller y Speed (2000), trataron de establecer los comportamientos preferidos por los atletas de tres deportes Australianos y ver si existían entre ellos diferencias en cuanto al género. Así, se escogieron atletas masculinos de fútbol americano, femeninos de netball y mixtos de baloncesto. Los resultados no arrojaron diferencias significativas respecto al género; sin embargo, si es importante resaltar que el comportamiento del entrenador preferido mayoritariamente fue el de “feedback positivo” y el de “instrucción”; quedando en último lugar los comportamientos autocráticos. Por su parte, Coté, Trudel y Salmela, (1993), presentan el Dynamic Model of Coaching, con la pretensión de integrar en un único modelo todas las variables del proceso de entrenamiento deportivo. En este sentido, el Coaching Behaviours Observational Recording System, (Tannehill y Burton 1989) fue desarrollado como una herramienta de evaluación dentro del ACEP ( American Coaching Effectiveness Program)

De los estudios realizados sobre el comportamiento del entrenador desde la observación sistemática, queda claro que el contexto y las circunstancias juegan un papel determinante en el comportamiento del mismo. Así, se han establecido diferencias importantes de conducta entre entrenadores perdedores y ganadores en una misma competición (Claxton, 1988), entre entrenadores de diferentes edades ( Segrave y Ciancio, 1990), entre un mismo entrenador en pretemporada y durante la temporada (Lacy y Golston, 1990), así como en el comportamiento durante los entrenamientos y durante los partidos (Chaumeton y Duda, 1988., Lorenzo, 2006.).

Por supuesto, también se han realizado estudios conductuales que comparan entrenadores de deportes colectivos e individuales, llegando a la conclusión de que existen diferencias significativas; como en el caso de la investigación realizada sobre entrenadores de tenis y fútbol americano; del que se desprende que los entrenadores de tenis se implican menos en los entrenamientos, dan menos instrucciones y proveen más feedback positivo que los de fútbol americano (Hastie, 1999).



Destacable también los estudios en diferentes circunstancias dentro de la competición, como el del propio Hastie (1999) o Lorenzo, (2012) sobre el comportamiento del entrenador en los tiempos muertos.

En el estudio realizado por Tharp y Gallimore (1976) sobre el entrenador John Wooden, se establecieron 11 categorías distintas de observación. Dicho registro de datos se realizó desde la parte baja de la grada justo enfrente de los entrenamientos de Wooden, viéndolo todo y oyendo casi todas sus palabras.:

- Instrucciones técnicas: correcciones sobre fundamentos básicos y aspectos pedagógicos (“no botes”, “súbela con la izquierda”, etc).
- Instrucciones tácticas: sistemas defensivos y ofensivos para vencer al equipo contrario (“cortes”, “bloqueos”, etc).
- Instrucciones generales: expresiones verbales tales como cambios, descansos,...
- Apremios: expresiones verbales para dinamizar, intensificar o activar a los jugadores. No deben contener necesariamente aspectos positivos o negativos (“venga”, “vamos”, “estamos”, “empieza ya”, “corre”, ...).
- Ánimos: expresiones positivas de apoyo al esfuerzo o acciones de los jugadores (“no pasa nada”, “bien”, “buena”, ...).
- Quejas: expresiones de disconformidad o desagrado. Sobre todo son ante acciones pasadas (“tarde”, “antes”, “no lo has visto”,...).
- Represalias no verbales: gestos, fruncir el ceño, etc.
- Críticas: expresiones verbales que se refieren a malos comportamientos o actos de los jugadores (“callaté”, “fuera”, “no estás defendiendo nada”, ...).
- Modelado: demostraciones de como hacer y como no.
- Premios no verbales: pulgar hacia arriba, sonrisas, aplausos, etc.
- Humor: bromas y todo aquello destinado a relajar al jugador de la tensión del entrenamiento.
- Inclasificable: aquello que no ha sido claramente visto u oído.

Mientras, otros entrenadores de éxito han sido observados como facilitadores de la labor del grupo, de sus emociones o incluso administradores, Wooden incluía instrucciones referentes a complejos sistemas ofensivos hasta como ponerse derechos los calcetines. Más del 50% de los comportamientos de Wooden fueron incluidos dentro de la categoría de instrucciones (qué hacer o

cómo hacerlo) y se refieren a fundamentos básicos. Rara vez utilizaba expresiones positivas aunque sus negativas eran rápidamente seguidas de instrucciones. Tampoco utilizaba los castigos corporales excepto las vueltas corriendo o los abdominales.

Basado en Tharp y Gallimore, Langsdorf (1979), estudió los comportamientos del entrenador de fútbol de la universidad de Arizona, añadiendo al estudio anterior dos categorías descriptivas más que permitían interpretar los datos desde diferentes partes de la práctica, defensa y ataque.

Por otra parte, Rushall (1981), elabora un sistema de categorías para observar la conducta del entrenador deportivo, que posteriormente utiliza, modificándolo, Delgado Noguera en alguno de sus estudios. Las categorías de conducta son las siguientes:

- Feedback.
- Premios.
- Correcciones.
- Prohibiciones.
- Planteamiento de preguntas.
- Dirección.
- Explicación.
- Información.
- Control pasivo; normalmente gestual, miradas, etc.
- Asistencia.
- Gestión.
- No actividad.

Posiblemente la más conocida de las escalas de observación de comportamiento sea la que surgió del trabajo de Smith, Smoll y cols. (1978), que denominaron **The Coaching Behavior Assessment System** (CBAS). Esta escala de observación fue creada para analizar el comportamiento de los entrenadores de una liga pequeña de beisbol durante los entrenamientos y los partidos, y posteriormente desarrollar un programa de mejora para los entrenadores. Posteriormente, ha sido usada en multitud de estudios, incluso para relacionar los comportamientos agresivos de los jugadores a partir de la conducta del entrenador, (Vaez Mousavi', y Shojaei, 2005.).

Basado en 12 categorías, el CBAS diferencia dos grandes clases de comportamientos: los

reactivos, ante errores, esfuerzos o malos comportamientos; y los espontáneos, que no responden a ningún evento observable. Además, compara también los comportamientos relevantes e irrelevantes durante el partido.

Las dos dimensiones de comportamiento observadas (de apoyo y de instrucción) vinculan actitudes de los jugadores hacia el entrenador, el deporte y sus compañeros.

Comparando este último estudio (Smith y cols., 1978) con los resultados obtenidos por Tharp y Gallimore (1976), podemos señalar importantes diferencias entre la frecuencia de uso de las comunicaciones positivas y negativas. Entre otras, se observa que en el estudio de Smith y cols. (1978), los comportamientos que suponían ánimo y albanza son mayores que en el estudio de Wooden (1976). Las razones pueden estar en el menor nivel de las competiciones, la madurez de los jugadores, la naturaleza del deporte o las características individuales de los jugadores.

En el estudio de Lacy y cols. (1985), se comparan los comportamientos verbales de 10 entrenadores de fútbol y 10 de baloncesto de *high school*. Los resultados fueron similares entre ellos y las frecuencias de las variables parecidas, pudiendo asociar el éxito a un feedback positivo por parte del entrenador.

Otras investigaciones sobre el comportamiento de los entrenadores nos han demostrado la eficacia de los instrumentos de observación en la posterior intervención en la mejora de su formación. Así, desde la escuela del movimiento humano de la Universidad de Columbia, Kenneth y Franks (1996), llevan a cabo un estudio en el que se trata de demostrar la eficacia del **CAI** (instrumento de análisis del entrenador) como parte de una estrategia de intervención para modificar comportamientos verbales.

En su estudio, observan a cuatro entrenadores de titulación nacional durante doce sesiones. Tres de ellos reciben continuos feedbacks sobre sus actuaciones, donde comportamientos previamente seleccionados son objeto de análisis conjunto con el entrenador y experto, ayudados por las imágenes de videos de determinados comportamientos. Al cuarto entrenador se le pasan los videos de sus actuaciones y se le pide que formule sus propias recomendaciones.

Diseñaron un instrumento de observación (CAI), informatizado y dividido en cinco niveles:

1. Registro de a quién va dirigido el comentario (grupo o individuo).
2. Registro de sobre qué es el comentario. Aquí se abren dos grandes subgrupos:

fundamentos de juego (instrucciones, correcto o incorrecto), y otros (esfuerzo, comportamiento, organización y generales).

3. Registro de cuándo se realizan los comportamientos (durante, después o en una parada).
4. Registro de cómo se realizan los comentarios: con demostración o sin demostración.
5. Registro de si los comentarios hacen referencia a cosas claves del ejercicio o no.

Además, cada comentario no apropiado porque contenga errores técnicos, tácticos, de explicación o evaluación, era grabado. El resto de los comentarios, por defecto, fueron incluidos dentro de los apropiados sin necesidad de ser registrados.

Se establecieron ratios de frecuencia correctos dentro de cada uno de los niveles. Por ejemplo, dentro del nivel 2, las instrucciones debían ocupar aproximadamente el 40%, las correcciones otro 40% y las incorrecciones en torno al 20%. Con la intervención se pretendía que se alcanzasen estos parámetros. A su vez, cada uno de los niveles que afectaban a fundamentos eran observados en diferentes acciones de juego (defendiendo, pasando, moviéndose y tirando).

Tras cuatro sesiones, se realizaba una intervención; posteriormente, se les volvía a observar otras cuatro sesiones, realizándose una segunda intervención y se finalizaba con la observación de cuatro sesiones más. Los datos mostraban la evolución de determinados comportamientos a lo largo del programa, así como la evolución que sufrían los comportamientos del cuarto entrenador que no había visto los datos.

Es destacable que dentro del nivel “sobre que se hacía incapié y sobre lo incorrecto”, se observaron importantes modificaciones. Para ello, se les pidió a los tres primeros entrenadores que hiciesen una especie de diario en el que debían anotar como se sentían tras cada una de las intervenciones, sobre que focalizaban más su atención y cuáles eran sus objetivos para las sesiones posteriores. Como ejemplo mostramos las reflexiones realizadas por el segundo entrenador tras la última intervención:

- “Debo estar más seguro de cuando doy las instrucciones”.
- “Creo que empiezo a mantener el nivel 1”.
- “Debo focalizar más al hablar sobre las cosas claves de cada ejercicio”.
- “Estar seguro en que no hay confusión en las explicaciones que les doy a los jugadores”.
- “Estoy muy sorprendido de mi bajo nivel en los comentarios sobre fundamentos”.

Tras el análisis de los resultados, se observó que los niveles que más se habían modificado eran los relacionados con el qué y al cuándo; aumentando el número de las instrucciones relacionadas con lo que era correcto y disminuyendo las relacionadas con aspectos incorrectos. También se observó un aumento, hasta los parámetros correctos, de los comportamientos verbales aplicados durante pausas, si bien en el caso del comportamiento tras tiro, éste ya era muy alto.

Evidentemente, también se registró que los entrenadores habían tenido distinto comportamiento y reacción a la intervención; que justo tras la primera intervención y la segunda, los comportamientos cambiaban más, pero que no se mantenían en ese nivel, bajando algo aunque quedando más altos en general que antes de la intervención. Sin embargo, en el caso del cuarto entrenador, aunque sólo modificaba dos de sus niveles, éstos si se mantenían a lo largo de las sesiones de control, considernado que el video era un instrumento útil para detectar grandes errores en el entrenador, pero no los pequeños y, mucho menos, cuantificarlos ni clasificarlos tan detalladamente como se hace con el CAI.

Las conclusiones que se establecieron fueron que, como consecuencia de la estrategia de intervención del CAI, muchos comportamientos se modifican y se mantienen en el tiempo y, sin embargo, los cambios que sobre su propio comportamiento propone el entrenador al que sólo se le dan los videos, estan muy limitados ignorando muchos otros que se vieron con el CAI.

Finalmente, debemos señalar que la importancia del CAI, no radica tanto en su efectividad como instrumento de observación, sino en su capacidad para hacer reflexionar al entrenador sobre su práctica y modificar comportamientos hasta llevarlos a parámetros adecuados.

El contenido específico de la información verbal dada por el entrenador durante la competición ha sido una variable considerada como importante para el rendimiento y merecedora de investigación. Esta atención se ha visto reflejada en el desarrollo de diferentes instrumentos de observación muy concretos como El Análisis Sistemático del Contenido Pedagógico de las Intervenciones (SAPCI: Gilbert, Trudel, Gaumond et al., 1999), y el SAIC: Sistema de Análisis de la Información en Competición) desarrollado por Pina and Rodrigues (1993).

Actualmente, las investigaciones sobre el comportamiento de entrenadores van en la línea de combinar la observación directa y la entrevista semi-estructurada para asegurarse de que tanto el “que” como el “porque” de la conducta son tenidos en cuenta y para conocer aspectos no observables como sentimientos, pensamientos e intenciones, (Potrac et al. 2002). Tal es el caso del

estudio sobre la conducta de entrenadores expertos con jugadores jóvenes (Smith y Cushion, 2005.), en el que se usa como instrumento de observación una modificación del ASUOI (**Arizona State University Observation Instrument**) y una entrevista posterior. De los resultados de esta investigación, destaca como algo sorprendente el uso del silencio por parte de los entrenadores, como modo de reflexión para proporcionar un mejor feedback así como aumentar la autonomía y toma de decisiones del jugador, intentando intervenir sólo en aquellas cuestiones relevantes. Además, comparativamente con otros estudios, el uso de instrucciones no supone el porcentaje más alto, viéndose superado por el de ánimo y dinamización. El uso del nombre del jugador en la conducta del entrenador revela la individualización del feedback. Estos resultados vienen marcados por el tipo de instrumento utilizado, que presenta estas categorías y por la circunstancias del estudio; jugadores jóvenes y en situación de partido; lo que viene a confirmar la teoría de que no se puede elaborar un modelo de instrumento de observación único, si no que hay que atender al caso (Ad hoc).

Las categorías del ASUOI son las siguientes:

1. Uso del nombre o nombre de pila cuando se habla directamente con el jugador.
2. Información inicial previa a la acción que se desea que sea ejecutada.
3. Instrucción concurrente, normas y recordatorios dados durante la ejecución.
4. Instrucción posterior correctiva, dando un feedback explicativo tras la ejecución.
5. Preguntar al jugador/es cuestiones concernientes a estrategias, técnicas, funciones, etc. asociadas con el deporte.
6. Asistencia física para colocar el cuerpo del jugador en la posición correcta o para realizar el fundamento correcto.
7. Demostración correcta de cómo se hace un fundamento.
8. Demostración incorrecta de cómo se hace un fundamento.
9. Quejas verbales y no verbales sobre comportamientos inadecuados.
10. Ánimos y dinamizaciones para intensificar el esfuerzo del jugador/es.
11. Elogios verbales y no verbales, cumplidos o signos de aceptación.
12. Declaraciones verbales sobre detalles organizacionales de la sesión no referidos a aspectos del juego.
13. Cualquier comportamiento incodificable por no ser oído o visto o no incluido en estas categorías.
14. Periodos de silencio.

El ASUOI, también ha sido utilizado en otro reciente estudio de Becker y Wrisberg (2008). En él se estudiaron los comportamientos verbales durante los entrenamientos de Pat Summit, el entrenador universitario con mejor ratio de victorias/derrotas en la historia de la NCAA. De los resultados se desprende que el mayor número de comportamientos verbales pertenecen a la categoría de instrucciones, con casi un 50%, seguida de la de elogios y dinamizaciones, con un 14% y 10% respectivamente. En este estudio también se investigó sobre si existían diferencias sobre el tipo de feedback emitido a los jugadores de mayor o menor talento. Los resultados revelaron, en contra de las expectativas, que no existían diferencias destacables. En cualquier caso, se trata de una variable, que si bien en esta investigación tampoco realizaremos, si considero justificado su estudio, dada la relación con el rendimiento del equipo que tiene. Por otro lado, se apreció que aquellas instrucciones posteriores a la acción eran dirigidas más de manera individual que aquellas anteriores a la acción que se encaminaban más al grupo. En esta línea, las quejas eran también concretadas más en el individuo que en el grupo, mientras que las dinamizaciones lo eran más hacia el colectivo.

Los estudios previos muestran que la mejora en el rendimiento de los equipos, relacionada con el comportamiento del entrenador, viene determinada por la provisión de una mayor cantidad y calidad de instrucciones técnico tácticas, así como por la aplicación de feedback positivo posterior a la acción acertada y la continua dinamización del grupo.

En esta línea desarrollan sus trabajos Smith, Fry, Ethington, y Li (2005) Gardner (1998) y Amorose y Horn (2000). Estos últimos con la creación del Coaching Feedback Questionnaire (CQF). Del primer estudio, realizado con 143 jugadoras de baloncesto de high school se desprende que los atletas que perciben por parte de sus entrenadores un tipo de feedback positivo así como una gran cantidad de instrucciones, perciben a su vez un clima motivacional en el equipo orientado a la tarea y no al ego, lo que les permite desarrollar más situaciones de éxito, ya que ese clima de trabajo focaliza la atención en su esfuerzo durante el trabajo y en su mejora personal.

Con similares resultados, Smith, Zane, Smoll y Coppel (1983), analizaron el comportamiento de 31 entrenadores de baloncesto a los que observaron durante 110 juegos. Los resultados indicaban un predominio de instrucción técnica general (35,8%), refuerzo (22,9%), aliento/vigorización general (15,8%), existiendo una relación entre interacciones positivas y negativas de 7:1 a favor de las positivas. Otros estudios, como el de Haselwood y cols., (2005) se propusieron conocer como percibían las atletas la competencia comunicativa del entrenador en comparación como los percibían ellos mismos, encontrando diferencias significativas entre ambos

respecto a la claridad, la facilidad para ser entendidos y el dominio del lenguaje. Los entrenadores tenían una percepción mejor que las atletas. En segundo lugar trataron de establecer si existían diferencias respecto a al género de los entrenadores. En este caso, los entrenadores aparecían como más reacios a compartir información personal con las atletas mientras que eran capaces de dirigirse de manera más individual a ellas, aportando información más distintiva. Respecto a la variable género, las entrenadoras eran percibidas como más comprensivas y positivas a la hora de tratar un conflicto así como más activas en la escucha. Por último, buscaron si existían relaciones entre unas y otras categorías del cuestionario. En este caso, se comprobó que aquellos entrenadores que eran percibidos por sus atletas y por ellos mismos como fáciles de entender y de expresarse claramente, también eran considerados como buenos oyentes y atentos con los atletas.

Pese a que las investigaciones sobre el comportamiento del entrenador han ido en aumento en las últimas dos décadas, parece que el análisis del comportamiento de entrenadores profesionales de alto rendimiento con jóvenes, caso que nos ocupa, ha sido algo olvidado por los investigadores. En este sentido, los recientes estudios de Cushion y Jones (2002) y Cushion y Smith (2006) con entrenadores profesionales con jóvenes futbolistas de élite concluyen que, pese a que existen diferencias comportamentales, cuatro categorías del ASUOIC, se muestran como las más frecuentemente usadas por estos entrenadores durante los partidos: instrucciones, ánimos y silencios estratégicamente usados.

En España, se han hecho recientemente varios estudios relacionados con el tema. Así, Del Villar, y cols. (2002), desde la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, proponen, entre otras, y para la mejora de la formación en entrenadores jóvenes, el visionado y audición de la grabación audiovisual y registro sonoro de la actuación del entrenador; resultando, según ellos, una actividad más efectiva si el análisis se realiza conjuntamente con un supervisor / entrenador experto.

En particular, Del Villar y cols. (2002), realizan una aplicación práctica para 3 entrenadores principiantes de voleibol y durante 12 partidos. Tras el estudio, la conducta verbal de los entrenadores mejoró, ya que las instrucciones se hicieron más específicas a la acción (táctica, técnica,...) y más diversificadas en función del momento del juego (más individual durante el partido y más colectiva durante los momentos de parada). Igualmente mejoraron la capacidad de proporcionar información sobre el equipo contrario e incluso previamente a la acción. Estos mismos autores, Del Villar y cols. (2002), en otro estudio realizado conjuntamente por las Universidades de Granada y Extremadura, analizan la relación entre el pensamiento y la conducta



del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo, partiendo de un programa de intervención para la mejora y controlando el momento en que se emite la información y su contenido, así como otras variables cognitivas.

Para la técnica de recogida de datos se utilizó un diario, el visionado del encuentro y la reunión de supervisión postpartido investigador / entrenador. Tras la intervención, que se realizó en tres fases, los resultados que se desprenden son similares a los del estudio anterior, notándose un aumento en la especificidad de las instrucciones y las referencias al equipo contrario. También se observa que la conducta verbal sufre cambios en función del momento.

Por otro lado, Anguera acude casi permanentemente a la metodología observacional para registrar y analizar todo tipo de comportamientos humanos, destacando en nuestro área el realizado para observar la conducta verbal de un entrenador de baloncesto (Anguera y Lucas, 1999).

Inciendo también en la comunicación del entrenador con sus jugadores, Barata y Lacoste (1990), desarrollaron un programa formativo con la intención de modificar aspectos concretos del feedback verbal de un entrenador de baloncesto. Concretamente, trababan de aumentar su tasa y promover un número similar de feedbacks valorativos y prescriptivos individuales. Del análisis de los resultados, se desprende que el número de feedbacks aumenta y se mantiene en el tiempo, pero que las diferencias, pese a que se reducen algo, persisten en cuanto a la cantidad de feedback de un tipo u otro, cuestión que se encuentra muy ligada al modelo de entrenador.

Los estudios recientes sobre entrenadores expertos, profundizan en la importancia de la parte técnica y táctica de los entrenamientos y destacan que, a medida que un entrenador va siendo más experto, sus pensamientos sobre estrategia van siendo más críticos y las posibilidades de solución ante situaciones de juegos van siendo más numerosas. Es importante reseñar que los últimos estudios pretenden una mayor interacción con el entrenador, e ir un paso más allá elaborando programas de intervención para la mejora en la formación de un entrenador (Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches, y Viladrich, 2006; Moreno, 2007; Mora, Cruz, y Torregrosa, 2009). Y aún con las especificidades propias del deporte, del objeto concreto del estudio, de las categorías analizadas o de la metodología utilizada, todos ellos siguen unos principios comunes dirigidos a la mejora del estilo de comunicación del entrenador.

### **1.3.4.- La conducta verbal del entrenador en competición.**

La conducta desarrollada por el entrenador en competición está condicionada por una serie de

aspectos formales dependientes fundamentalmente de las características del deporte y del reglamento de la competición. A pesar de ello, las posibilidades de intervención del entrenador durante la dirección de partido, presentan de modo general mayores similitudes entre diferentes deportes colectivos, o diferentes deportes individuales entre sí, que entre un deporte colectivo y otro individual.

Comparando las investigaciones que tienen como tópico de estudio la conducta del entrenador en competición, coincidimos con la apreciación de Rodrigues (1997) y Alves (1998) de que la mayoría han sido realizados en deportes colectivos. Ello puede estar motivado, según Rodrigues (1997) por las características del contexto en que se desarrolla la competición, que permite generalmente mayor influencia del entrenador en deportes colectivos que en deportes individuales.

En el estudio desarrollado por Coté, Salmela y Russell (1995a, 1995b) en gimnasia, los entrenadores expertos pusieron de manifiesto que ellos se involucraban mínimamente con los gimnastas en la competición. En general consideraban limitadas sus intervenciones en competición, indicando su opinión de que en ocasiones su intervención incluso podría interferir en la actuación de sus gimnastas. A pesar de estos resultados, los autores del estudio consideran necesario desarrollar más investigaciones, usando diferentes metodologías, que permitan conocer en mayor medida la labor del entrenador durante la competición. (Coté, Salmela, y Russell, 1995b).

También en deportes individuales, en esta ocasión en judo, Petit y Durny (2000), desarrollaron un estudio de casos de entrenadores, analizando el comportamiento verbal y las interacciones que se producían entre el entrenador y los judokas en competición, indicando que a pesar de la dificultad para comunicarse entre ambos durante el combate, el entrenador y los judokas utilizan un modo de comunicación basado en dos aspectos: uno de orden estratégico y otro de orden de apoyo moral (motivar al atleta). Como conclusiones de su estudio, Petit y Durny (2000) indican que:

- El entrenador aparece como una persona esencial para el buen desarrollo del combate. Ayuda a identificar las dificultades del luchador, dándole posibles soluciones. El entrenador puede intervenir dando indicaciones durante el combate o hablando con el atleta una vez finalizado el mismo. Es importante señalar que el entrenador está ante todo a la escucha y pendiente del atleta.

- El atleta tiene necesidad de sentir la presencia del entrenador durante el desarrollo del combate, éste actúa de modo afectivo, animando al atleta, pero también aportando indicaciones técnicas y estratégicas en función de los adversarios.

Puesto que nuestro estudio aborda la conducta verbal del entrenador en competición, en un deporte colectivo (baloncesto), nosotros nos hemos centrado de forma fundamental en los deportes colectivos. En general, en los deportes colectivos, el entrenador suele tener como máximo dos posibilidades fundamentales de intervención durante la competición:

- Puede intervenir de forma directa en el ritmo de la competición, mediante la petición de pausas, tiempos o la realización de sustituciones de jugadores, según esté permitido por el reglamento.
- Puede intervenir aportando información a sus jugadores, bien en momentos de parada del juego, o durante el desarrollo del mismo, de acuerdo con el reglamento de la modalidad deportiva.

A pesar de las limitaciones y condicionantes propios de la competición y del reglamento, la conducta del entrenador es de una importancia elevada. De este modo, según indica Díaz (1988):

*“...todo buen planteamiento de dirección durante el proceso competitivo se puede venir abajo si no somos exigentes, coherentes, observadores, objetivos, equilibrados y a veces intuitivos y valientes en las decisiones que comunicamos a nuestro colectivo e individuales de acuerdo con el proceso de preparación competitiva...”*

En definitiva y en relación al contenido de la información dada por entrenador durante la competición, la literatura revisada hace hincapié en la importancia que tiene la información táctica durante el transcurso de un partido. Hoffman (1983) señala entre las capacidades fundamentales para un entrenador eficaz, la de identificar errores técnicos y tácticos, así como su habilidad para proponer soluciones a esos errores. Estas habilidades pueden manifestarse a través de decisiones estratégicas así como feedback a los jugadores. En este sentido, la información táctica debería referirse a aspectos concretos, específicos y relevantes del juego (Beal, 1989; Gipson, Lowe, & McKenzie, 1994; Ker, 1996; Rodrigues y Pina, 1999).

### **1.3.5.- Modelos teóricos de eficacia conductual del entrenador**

Según Ibáñez (1996), si nos referimos a la idoneidad de los modelos teóricos de entrenador en relación a la eficacia o rendimiento deportivo, encontramos que efectivamente los estilos de comunicación del entrenador son sólo una de las muchas variables que inciden en la eficacia, y que la aproximación al modelo o modelos más óptimos debería hacerse teniendo en cuenta aspectos como: tipo de práctica deportiva, edad, nivel de los deportistas, objetivos, etc. Por otro lado y como apunta Bento (1993), la actuación del entrenador se entiende como una forma de actuación social, es decir, que está orientada por la acción de los demás agentes que intervienen en el proceso. De este modo no se puede considerar que exista una única forma de actuación correcta para el entrenador, ni que ésta esté establecida de antemano, por el contrario, en cada situación suelen existir varias posibilidades de actuación sensatas y adecuadas, dependientes del modo en el que se comportan el resto de personas (los jugadores, rivales, árbitros, público...).

Teniendo en cuenta esto, nos aventuramos a proponer una serie de recomendaciones para una mayor eficacia conductual del entrenador durante la competición:

- El entrenador debe aportar a los jugadores lo que necesiten y en el momento en que lo necesiten; tratando de dotarlos de responsabilidad, creatividad y autonomía, siempre que este planteamiento vaya acorde con el proceso previo llevado a cabo con los deportistas, (Araújo, 1997). La idea es que el entrenador sea un recurso para la resolución de problemas, ayudando u orientando el comportamiento de sus jugadores, durante la competición. (Rushall, 1979, citado por Serpa, 1998).
- Es importante que posea gran capacidad de observación (para observar el planteamiento táctico y estratégico del equipo propio y contrario; la actuación del grupo en juego; la actuación del entrenador y jugadores contrarios; los comportamiento de los árbitros; etc.). (Herrera, Ramos y Mirella, 1989; 1996).
- Debe ser receptivo ante las observaciones e indicaciones de los entrenadores auxiliares. (Herrera, Ramos, y Mirella, 1989; 1996).
- Debe ser capaz de adaptarse a la realidad del encuentro, manteniendo la ecuanimidad ante las eventualidades del juego. (Herrera, Ramos, y Mirella, 1989; 1996).

Partiendo de la importancia y significatividad del entrenador para sus atletas (manifestada por Serpa, 1995, y Patriksson y Eriksson, 1990), y de la influencia de los comportamientos de éste en la actuación y rendimiento de los atletas, Serpa (1995) elaboró el llamado Modelo o Inventario de Comportamientos Ansiógenos del Entrenador (ICAT). Se trata de un Modelo basado en el paradigma de la psicología social, según el cual la percepción de los atletas del comportamiento verbal y no verbal del entrenador, determina aspectos cognitivos, emociones y comportamientos que acontecen en el contexto competitivo. Este Modelo muestra la posibilidad de ocurrencia de tres condiciones ante la actuación del entrenador y la interpretación de ésta por parte del atleta:

- *Concerniente a la situación.* Cuando hay una situación inestable o problemática en competición, el atleta busca en su entrenador alguna solución:

- Si ésta es percibida como favorable, el atleta tendrá un comportamiento adaptado.

- Si ésta se percibe como no favorable, provocará inseguridad y como consecuencia tensión en el atleta.

- *Concerniente al entrenador.* El deportista normalmente tiene una visión o expectativas de la conducta de su entrenador, basada en su actuación en otras situaciones competitivas, en la relación mantenida con él, o en su trayectoria de comportamiento:

- Cuando el entrenador actúa de acuerdo con estas expectativas, el comportamiento del deportista tenderá a ser adaptado.

- Cuando el entrenador actúa de un modo diferente y no esperado, provocará sentimientos de tensión y ansiedad en el deportista.

- *Concerniente al atleta:*

- Cuando el deportista recibe de su entrenador un feedback negativo o castigo considerado como justo y esperado, el atleta se adaptará a la situación.

- Cuando este feedback es percibido como injusto o no esperado, el conflicto provocará tensión en el atleta.

El Modelo de Comportamientos Ansiogénicos del Entrenador, manifiesta la importancia de que el entrenador se comporte e intervenga de modo adaptado y contextualizado, dando respuesta a las necesidades concretas de cada momento, sea constante, estable, lógico y coherente en sus actuaciones, siendo capaz de detectar los errores que se produzcan para intervenir de forma que no pierda credibilidad por parte del atleta.

Además de los aspectos indicados, según indica Serpa (1998), la actuación del entrenador tiene una influencia diferente en los jugadores dependiendo de ciertos rasgos de personalidad de éstos. De este modo por ejemplo, los deportistas agresivos son más inmunes a la afectividad que el entrenador muestre sobre ellos, ocurriendo lo contrario en el caso de deportistas menos agresivos.

Relacionado con lo indicado previamente, el clima creado por la conducta del entrenador durante la competición, es otro de los aspectos que va a influir en el rendimiento de los jugadores. Las diversas intervenciones del entrenador en situación de competición están cargadas de emoción y de afectividad, y es necesario encauzar adecuadamente las mismas, de forma que éstas tengan un efecto positivo en los jugadores.

La creación de un clima positivo durante la competición contribuye a un mayor empeño de los jugadores en la ejecución de las tareas, a un mejor ambiente de trabajo, a la creación de sentimientos agradables de los jugadores hacia el entrenador (Cunha, 1998). Contribuye además, al aumento de la confianza de los jugadores, y como consecuencia de ello a un mejor rendimiento de acuerdo con sus posibilidades (Alves, 1998).

Con la intención de crear este clima positivo, es aconsejable que el entrenador se centre en lo que deben hacer los jugadores para conseguir los objetivos, tratando de que los pensamientos no se enfoquen prioritariamente hacia los errores cometidos, por ello se aconseja que el entrenador se acostumbre a pensar en positivo. Unido a lo anterior, tanto el sistema de comunicación, como las relaciones que se establezcan, deben tener un contenido positivo (Alves, 1998).

De la revisión de los estudios realizados sobre el tema, se puede extraer otros modelos de conducta cuyas diferencias están basadas en la personalidad del propio entrenador, experiencias previas, grado de profesionalidad, en el tipo de deporte, en el nivel de competición, así como en la edad y el sexo de los deportistas (Lacy y Goldston, 1990; Smoll y Smith, 1984; Vangucci y cols. 1997; en

Cushion y Jones, 2002). De hecho, Cushion y Smith, (2006) valoran conjuntamente los comportamientos observados con los datos extraídos de entrevistas realizadas a los propios entrenadores. Una combinación de ambos métodos, podría, según Potrac y cols. (2000, 2002) proporcionar una visión más adecuada sobre el multifactorial proceso que hay detrás del comportamiento.

Al igual que Bento, Chelladurai (1978), afirma que no se puede establecer una única conducta eficaz, sino que esta varía en relación al contexto deportivo, la situación y las características de los jugadores. Es importante para el entrenador el encontrar comportamientos adecuados a estas variables. Si el entrenador es capaz de adaptar su comportamiento para acercarse al preferido por los atletas, estos podrían tender a agradecer esto al entrenador con un rendimiento más elevado.

Distintos trabajos en Psicología del Deporte (Cumming, Smith,y Smoll, 2006; Duda y Balaguer 1999) destacan que han sido dos las tradiciones teóricas principales en el estudio del liderazgo del entrenador en el deporte.

Por un lado, está el modelo mediacional de Smoll y Smith (1984) originalmente de orientación conductual y que ha evolucionado paulatinamente hacia una concepción más cognitivo-social (Smith y Smoll, 2007), desde donde se hace más énfasis en el efecto que tiene sobre los deportistas el estilo de comunicación de los entrenadores, evaluándose las conductas reactivas y espontáneas que los entrenadores emiten en situación de entrenamiento y competición y, a partir de ellas, se definen perfiles de estilo de comunicación teniendo en cuenta las dimensiones conductuales de apoyo, instrucciones y punición.

Por otro lado, está el modelo de liderazgo multidimensional de Chelladurai (1993, 2001), que aplica las características importantes que debe tener un líder en cualquier contexto a la situación deportiva, creando para su medida la Leadership Scale for Sports (LSS). Así, es a partir de la aplicación de esta escala a los jugadores/atletas, de donde obtiene las percepciones de estos sobre la actuación del entrenador, infiriendo posteriormente diferentes modelos de entrenador.

Además, cabría añadir hoy en día, la línea de investigación sobre los efectos del clima motivacional generado por el entrenador (Duda, 2001; Duda y Balaguer, 2007) dentro del marco teórico general de los objetivos de logro.

Cote y Sedwick (2003), consideran en su estudio, que existen siete conductas que un entrenador experto debe tener y que se han mostrado como eficaces tanto a juicio de los atletas como de los propios entrenadores:

1. Planificar proactivamente e interactuando con los atletas: esto dota al jugador de control sobre el entorno y el entrenamiento. Además, lo integra y lo vive como propio no como impuesto.
2. Crear un clima de entrenamiento positivo: motivación y entusiasmo para que el atleta esté receptivo y deseoso de aprender. Hay que vender el producto y predicar con el ejemplo. Si les pides intensidad, se intenso. Si pides compromiso comprometéte. Si pides trabajo, trabaja como el que más.
3. Facilitar metas/objetivos ajustados: que el jugador conozca y tu conozcas donde quiere y puede llegar y cuál es el camino.
4. Desarrollar la confianza de los atletas: expresar objetivamente tu creencia en ellos. Buscar siempre algo positivo. Mantener una actitud consistente en entrenamientos y partidos independientemente del resultado.
5. Enseñar fundamentos de manera efectiva: correcciones apropiadas, detalladas, específicas, demostraciones, contenidos adecuados, tiempos, explicaciones,...
6. Reconocer e integrar las diferencias individuales: tanto a nivel de aprendizaje como personalidad.
7. Establecer una relación positiva con cada atleta más allá del deporte: desarrollo integral como persona.

Estas siete conductas van colocadas dentro de tres círculos, uno dentro del otro y cada uno corresponde a un nivel de interacción entre el entrenador y el atleta:

i) En el primero, y más grande, estarían situados el planificar proactivamente y el crear un clima de entrenamiento positivo, lo que enfatiza en los aspectos organizacionales del entrenador. ii) En el círculo del medio estarían las siguientes conductas: facilitar objetivos adecuados, desarrollar la confianza del jugador y enseñar los fundamentos de manera efectiva. La efectividad de estas conductas estaría relacionada con el conocimiento del entrenador así como con su manera de transmitirlo en entrenamiento y competición. Un conocimiento específico del deporte así como habilidades interpersonales y comunicacionales son importantes a este nivel. iii) Finalmente en el círculo central se situarían dos conductas: reconocer las diferencias individuales y establecer una relación positiva más allá del deporte con el jugador. Esto enfatiza la relación entrenador-atleta.



Parece esencial en este nivel, el poseer unas buenas habilidades sociales así como una habilidad para conectar con el atleta de una manera personal.

Aunque estas conductas están situadas en diferentes niveles, es importante destacar que son dependientes unas de otras y del acierto en una depende el acierto en las demás. Por ejemplo, la capacidad para enseñar los fundamentos de manera efectiva depende de ser capaz de establecer los objetivos adecuados, en un ambiente propicio con los atletas confiados, y respetando sus diferencias individuales.

Por su parte, Douge y Hastie (1993) recopilaron toda la literatura referente a la observación sistemática del comportamiento del entrenador y sugirieron como conductas eficaces las siguientes:

1. Frecuentemente proveen feedback y utilizan numerosos elementos de activación y dinamizaciones.
2. Dan muchas correcciones y reinstrucciones.
3. Usan muchas preguntas y aclaraciones.
4. Están predominantemente comprometidos con la enseñanza.
5. Manejan el ambiente del entrenamiento para conseguir un considerable orden.

Por otro lado, los diferentes perfiles de entrenadores realizan aproximaciones diferentes para solucionar los problemas (Cushion et al., 2003; Gilbert et al., 2006; Lemyre & Trudel, 2004; Wright et al.).

El modelo tradicional para presentar el nivel de un entrenador como un continuo desde novato hasta experto está siendo progresivamente abandonado por una aproximación que reconozca la especificidad del contexto de entrenamiento (ocio, salud, formación o alto rendimiento) (Trudel & Gilbert in press) y establezca diferencias y similitudes entre entrenadores en un mismo contexto.

Reconocemos la importancia de que el entrenador posea una correcta formación académica (conocimientos); una adecuada formación en experiencias; y una personalidad bien desarrollada, para llevar a cabo una óptima puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero al mismo tiempo consideramos que una vez conseguido un nivel óptimo en los aspectos indicados, los determinantes del éxito en el proceso son: las destrezas docentes, y la capacidad crítica y de reflexión del entrenador. Autores como Pérez (1992b, 1995), Moral (1998), Ramos (1999),

consideran fundamental formar docentes críticos y reflexivos, capaces de ir contribuyendo con su reflexión “sobre la acción” y “en la acción” a la mejora de su calidad docente.

Coté, Salmela y cols. (1995), crearon un modelo teórico para explicar qué factores son importantes para los entrenadores. El modelo de entrenamiento gira en torno a tres componentes centrales (competición, organización y entrenamiento) y tres periféricos (características de los entrenadores, características de los jugadores y factores contextuales). Dentro del entrenamiento, se fijan en el estilo de la intervención (frecuencia y tipo de feedback), fundamentos técnicos, mentales y simulación.

La base de conocimiento sobre la actuación del entrenador es a día de hoy mínima y necesita extenderse. Pese a que los estudios historicamente han ido encaminados a encontrar un modelo de observación del comportamiento válido para todos los contextos, quizá la mayor justificación para seguir enganchados a la observación sistemática y a la creación de nuevos instrumentos de observación válidos es que el “*coaching*” ocurre en muy variados contextos. (Hastie, 1999). Así, comparando los estudios realizados sobre las conductas de los entrenadores en entrenamientos y los realizados en partidos (Kahan, 1999., Cushion 2001.), el número de los primeros es claramente superior al de los segundos simplemente por una cuestión de cantidad; hay más entrenamientos que partidos. Esta falta de estudios sobre la actuación del entrenador durante la competición, se presenta así como otra justificación para la realización de esta investigación.

En el ámbito del entrenamiento, no en competición, autores como Rushall (1977), Smith, Smoll y Curtis (1979), Lacy y Darst (1985), o Crossman (1985), han identificado, a través de diferentes sistemas de observación, las estrategias más efectivas y que son comunes a los entrenadores de éxito. Así, se incluye el proporcionar feedback, sugerir nuevos retos y actividades, altos niveles de corrección y reinstrucción, formular preguntas y aclaraciones, comprometerse con la instrucción y generar un ambiente de orden y trabajo como algunas de las variables sobre las que se podría construir el modelo de eficacia conductual del entrenador. Sin embargo, las características propias de la competición, hacen que este no sea válido para la misma.

Si el entrenamiento eficaz puede ser descrito en parte como la habilidad del entrenador para reaccionar de manera correcta ante las necesidades de sus jugadores, estas pueden ser a su vez reacciones a las conductas de entrenamiento esperadas por parte del entrenador. Este debe tener en cuenta la complejidad de factores que intervienen en el entrenamiento o competición y actuar en consecuencia. Uno de los factores que se ha tenido en cuenta a la hora de intentar construir un

modelo de eficacia para el entrenador es su conducta. Así, se entiende que la conducta de un líder debe tener determinadas características para resultar eficaz. Diversos enfoques como el conductual, el rasgo o el interaccional, han intentado identificar las destrezas que son comunes a todo entrenador eficaz. Mientras los defensores de la Teoría del Rasgo dan importancia a determinados aspectos de la personalidad, los conductistas abogan por un aprendizaje de las mismas y el enfoque interaccional, a través del Modelo de Liderazgo de Chelladurai, pone el acento en la relación entre personas y el contexto donde sucede.

Mención aparte merece un aspecto no destacado en los resultados de los diferentes estudios sobre la conducta del entrenador y que se muestra como elemento diferenciador en el rendimiento dado el contexto mixto arte/ciencia donde se sitúa el deporte: la creatividad.

La creatividad es un término que posee muchas connotaciones comunes a la inteligencia, sabiduría o genialidad y muchas son las definiciones aportadas por diversos autores. Esto llevó a Sternberg (1985) a identificar las características propias de las personas creativas. Así, del resultado de su estudio se desprenden las siguientes propiedades:

- Ausencia de convencionalismos: carencia de ortodoxia
- Integración de diferentes, incluso dispares informaciones y puesta en común.
- Gusto estético e imaginación por diferentes expresiones artísticas.
- Flexibilidad y rapidez en la toma de decisiones.
- Perspicacia: saber estar, conocer las normas sociales de relación.
- Motivación e interés por el reconocimiento de los demás.
- Curiosidad: ir más allá
- Intuición: leer entre líneas, preveer, interpretar y manejar el entorno.

Así, Sternberg y Ruzgis (1994) establecen los atributos de la personalidad necesarios para considerar a una persona creativa:

1. Tolerancia a la ambigüedad durante el proceso de creación.
2. Persistencia para superar los obstáculos y el fracaso.
3. Ganas de crecer.
4. Saber arriesgarse.
5. Valentía, motivación, coraje y ánimo.

En este sentido, los entrenadores considerados creativos y eficaces, son capaces de crear sistemas y jugadas inteligentes a partir de las situaciones de sus propios deportes y deportistas y ponerlas en funcionamiento de manera precisa.

i) El modelo Jungiano (1921-1970) sugiere en orden a una efectiva adaptación y comunicación con los miembros del equipo, el desarrollo de un conocimiento exacto de uno mismo así como de los patrones preferenciales de aquellos con los que se va a interactuar resulta imprescindible. Así, Jung establece que las diferencias individuales respecto al modo en que nos enfrentamos al mundo, tomamos decisiones, percibimos la información o nos comunicamos vienen determinadas por la combinación de cuatro procesos mentales y dos actitudes de la personalidad: El pensamiento, ii) el sentimiento, iii) el sentido, y iv) la intuición utilizados sobre una actitud extrovertida o introvertida.

La combinación de estos elementos da unas preferencias en cuanto a la manera de interrelacionarse. Así, el conocimiento que el entrenador tenga de cómo desea el jugador relacionarse, le permitirá comunicarse de manera más efectiva con él.

Por ejemplo, un jugador se siente frustrado con su entrenador cada vez que este le emite un feedback informativo previo respecto al próximo equipo con el que se van a enfrentar. El jugador, presenta un tipo “pensamiento introvertido”, mientras que el entrenador tiene preferencias “sentimiento extrovertido”. El jugador piensa que a menudo el feedback de su entrenador es impreciso y abstracto, necesitando él una información más comprensiva y detallada con evidencias. Probablemente si el entrenador conociera el tipo de personalidad de su jugador, podría llegar a comunicarse con él de manera mucho más eficaz, aumentando como consecuencia su rendimiento y el del equipo.

Incluso a nivel de conjunto, si el propio equipo se da cuenta de que no existe un tipo preferencial usado, el entrenador o el psicólogo del equipo pueden crear prácticas para su desarrollo. Por ejemplo, no existe una preferencia interrelacional intuitiva en ningún componente del grupo. El entrenador puede probar cosas nuevas en entrenamientos y/o partidos de cara a ver cómo funcionan. Sin embargo, y tal como apunta Williams (1991), la forma en que los entrenadores evalúan el comportamiento de los deportistas es mediante las reacciones de los mismos deportistas en situaciones deportivas.

Por ello, tal como apuntan Golfried y D’Zurilla (1969), la conceptualización conductual de competencia, término por otra parte muy utilizado en el deporte, lejos de estar basada en características de personalidad, debe estar definida por las interacciones del individuo con su ambiente. Es decir, la respuesta o patrones de respuesta a una situación problemática para la obtención de un máximo de consecuencias positivas y un mínimo de consecuencias negativas. Esta respuesta se refiere a las acciones, manifestaciones, planes y pensamientos, que son potencialmente observables, bien por observación directa o a través de informes verbales, capaces de tener un efecto funcional en una situación problemática particular.

Según Cote y Gilbert (2009) para poder definir un modelo de entrenador efectivo y experto se deben tener en cuenta la interacción de estos tres aspectos:

1. El conocimiento del entrenador; incluyendo el conocimiento profesional, el intrapersonal y el interpersonal.
2. La mejora y rendimiento de sus jugadores.
3. El contexto.

Centrándonos en lo que afecta a la comunicación y conducta del entrenador, parece que el aspecto interpersonal e intrapersonal adquieren bastante importancia. Los entrenadores no trabajan aislados. Su efectividad depende de las interacciones grupales e individuales. Para ser exitoso, los entrenadores deben actuar continuamente con sus jugadores, equipo técnico y otros profesionales. Una conceptualización multidimensional sobre la relación entrenador-jugador, propuesta por Bowes y Jones (2006) sugiere que entrenar es un proceso complejo, de recíproca influencia basado en un sistema de interacción social. Resulta necesario que los entrenadores desarrollen su conocimiento interpersonal y sus habilidades sociales en orden a comunicar de manera apropiada y efectiva con sus jugadores. Así mismo, deportistas de diferentes edades, sexos y niveles competitivos requieren entrenadores que sean capaces de relacionarse diferentemente con ellos de acuerdo a su particular contexto.

Por otro lado y basándonos en los estudios de Gilbert y Trudel (2001, 2004, 2005.) podemos afirmar que la mejora de los jugadores no sólo reside en el conocimiento del entrenador o incluso en sus habilidades interpersonales, sino que también es necesario una introspección, un conocimiento exhaustivo de la propia práctica y una reflexión crítica que impulse modificaciones positivas posteriores en la conducta del entrenador. De hecho, rara vez es tomado en cuenta a la hora de contratar un entrenador, como de bien conecta con las personas a las que va a entrenar o

su capacidad para seguir aprendiendo o reflexionando sobre su propio trabajo. Por todo ello parece complicado extraer un modelo de eficacia conductual sino como componente de lo que Cote y Gilbert (2009) definen como la *efectividad en el entrenamiento*:

*“La consistente aplicación integrada del conocimiento profesional, intrapersonal, interpersonal para la mejora de la competencia, confianza, conexión (comunicación) y carácter de los atletas en un específico contexto de entrenamiento”.*

Así, un entrenador eficaz (efectivo), será aquel que sea capaz de aplicar su experiencia en el entrenamiento a atletas y situaciones particulares para optimizar su aprendizaje. Más allá, aquellos entrenadores que son capaces de hacer esto durante un periodo largo de tiempo son considerados además de eficaces, expertos. Este nuevo modelo integra cuatro postulados que deben cumplirse para considerar un entrenador eficaz:

- 1.- Los entrenadores eficaces son capaces de integrar y aplicar los tres tipos de conocimiento (profesional, interpersonal e intrapersonal), en diferentes contextos de entrenamiento.
- 2.- Los entrenadores eficaces desarrollan, en cualquier contexto, las capacidades de los atletas en las áreas de competencia, conexión, confianza y carácter en base a sus necesidades específicas.
- 3.- La composición del conocimiento profesional, intrapersonal e interpersonal de los entrenadores eficaces, varía de acuerdo al menos en cuatro contextos de entrenamiento.
- 4.- Los entrenadores expertos son capaces de demostrar una consistencia (tiempo) en la efectividad del entrenamiento.

De este modo, la comunicación, conducta o comportamiento del entrenador como algo expreso, se situaría como una parte del modelo de eficacia en el entrenamiento que correspondería al conocimiento interpersonal e intrapersonal.

Queda claro, que para obtener un modelo de comportamiento eficaz del entrenador es necesario integrar las percepciones de los atletas y de los entrenadores (Cote y Sedwick, 2003). De hecho, en los últimos estudios, la utilización de entrevistas semiestructuradas tanto a jugadores como a entrenadores sobre la conducta del entrenador han llevado a nuevas aportaciones sobre el modelo conductual del entrenador. Así, cuestiones hechas al entrenador como “¿Qué cosas haces durante la práctica diaria para mantener o elevar la motivación de tus jugadores?” son hechas

posteriormente al jugador: “¿Qué cosas hace tu entrenador durante la práctica diaria para mantener o elevar tu motivación?” En este sentido, las líneas básicas a seguir en este tipo de entrevistas han sido las marcadas por Patton (1990) y Rubin y Rubin`s (1995).

Para intentar establecer un modelo de eficacia conductual, otro de los aspectos a tener en cuenta es la valoración que el entrenador realiza sobre la habilidad o el talento del jugador. Esto es algo inherente al proceso de entrenamiento. Y se debe llevar a cabo. Sin embargo, los entrenadores deben ser conscientes de cómo verbalizan esa valoración. La literatura demuestra que muchas veces los entrenadores no se percatan de ello y utilizan un tipo de comunicación poco eficaz (De Marco, Mancini, y West, 1997; Krane, Eklund, y McDermott, 1991; Wandzilak, Ansorge, y Potter, 1988). Estrategias objetivas tales como el uso del video, estadísticas o evaluaciones externas llevadas a cabo por otro técnico resultan más efectivas para valorar la habilidad o el rendimiento de un jugador. De hecho, resulta como expone Cote y cols, que el conocimiento y la integración de las diferencias individuales es uno de los componentes más importantes para llegar a ser un entrenador eficaz. En este sentido, la adecuación a la habilidad del jugador y sus necesidades resulta clave.

*“No trato a todos exactamente de la misma manera, trato a cada jugador de acuerdo con lo que necesita y hago lo que puedo entender que es lo correcto para él”* (Voight & Carroll, 2006).

Según las investigaciones de Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, y Cruz (2008), sería importante seleccionar y/o formar lo que Jansen y Dale (2002) han definido como entrenadores con «credibilidad», que son aquellos con una definición de éxito más amplia que ganar y perder, que animan a los deportistas a ser más autodeterminados y autorregulados, contribuyendo así al desarrollo de deportistas intrínsecamente motivados, confiados y comprometidos (Duda y Balaguer, 2007), y que son percibidos por sus jugadores como fuente de apoyo

Por otro lado, las últimas investigaciones hacen referencias a los aspectos emocionales. Así, los estudios de Thelwell y cols. (2008), relacionan la eficacia del entrenamiento y la inteligencia emocional, poniendo de manifiesto la necesidad que tienen los entrenadores de controlar sus emociones y manejarlas en circunstancias muy diferentes para expresar comportamientos más eficaces y adecuados a la situación concreta. Aquí, la anticipación juega un papel fundamental. La capacidad que tenga el entrenador de conocer la reacción emocional del jugador y la suya propia ante las diferentes interacciones que ambos realizan durante el proceso de entrenamiento o en competición resulta un factor determinante en el rendimiento de un entrenador.

Dentro del estudio que Bloom, Stevens, y Wickwire (2003) realizaron para conocer la percepción de los entrenadores expertos sobre la construcción de un equipo, se estudió entre otras la variable “características del entrenador” y el rol que desempeñaba en la correcta construcción del equipo. Así, los entrenadores expertos opinan que ellos son la parte central del proceso, pero que si hacen bien su trabajo, el jugador no debe darse cuenta de ello hasta pasados años y que para que exista una buena cohesión de equipo, es necesario delegar en la comunicación, dejando a los jugadores importantes un espacio para que el equipo les escuche. Además, entienden que un equipo se comporta como tal cuando es capaz de dirigirse solo.

Cote y cols. (año) resaltan la importancia de examinar los factores contextuales que influyen tanto el comportamiento del entrenador como la percepción que del mismo tiene el jugador dependiendo de la circunstancia. Siguiendo esta línea de investigación, Rodger, Reade, y Hall (2007), estudian que factores pueden influir en que el entrenador adopte los comportamientos deseados. Estos incluirían la experiencia como jugador, las horas de entrenamiento a la semana, el hecho de si se entrena a un deporte individual o colectivo, la educación del entrenador, etc.

A tenor de lo expuesto anteriormente y de acuerdo con Giménez (2000), se habría de buscar en la formación de los mismos un modelo de entrenadores participativos, democráticos y capaces de mantener buenas relaciones con los jugadores, afables, pedagogos, psicólogos, metódicos y planificadores, que establezcan controles sobre la evolución de sus jugadores, que contribuyan a la optimización del proceso de entrenamiento, entrenadores críticos y reflexivos motivados por la mejora del proceso y con adecuadas capacidades de comunicación.



## **2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**



## **2.- OBJETIVO E HIPOTESIS**

El objeto principal de la presente tesis doctoral es analizar la comunicación verbal del entrenador de baloncesto experto en competición. Es importante dejar claro esto, ya que se trata de observar una conducta y no un proceso cognitivo. No se va a incidir en la capacidad de reflexión del entrenador, ni se va a juzgar su toma de decisiones, si no que se va a diseccionar el contenido de su discurso basándonos en la semántica para descubrir cuáles son los aspectos que lo componen.

Asociados a este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos más específicos:

- Recoger la conducta verbal del entrenador de baloncesto durante la competición.
- Constatar si existe una modificación de la conducta verbal a lo largo de la competición en función del resultado, el lugar donde se juegue, o los diferentes momentos y tiempos del partido.
- Conocer las diferencias y similitudes de contenido en el discurso de los entrenadores que componen la muestra (6) para verificar o no la hipótesis de la que partimos; que no es otra que la creencia de que existen entre los entrenadores expertos, rasgos comunes que podrían ayudar a la elaboración de un modelo teórico de conducta eficaz del entrenador en competición.

### **2.1.- JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

Los diferentes estudios usando el CBAS, el LSS, el CAI, etc., han mostrado que el comportamiento del entrenador tiene una significativa influencia en el perfil psicológico del jugador, afectando a variables como la autoestima, la satisfacción o la competencia percibida. Desde la literatura motivacional, Deci y Ryan sugieren que para el desarrollo de una alta motivación intrínseca, una buena determinación y unos altos resultados individuales, se necesita un ambiente adecuado para proveer oportunidades para la toma de decisiones autónoma, la buena conexión intragrupo y el desarrollo de la competencia. De acuerdo con esto, los entrenadores juegan un papel crucial en la creación de un ambiente de aprendizaje óptimo donde el jugador se sienta respaldado en su proceso de mejora y adquiera la confianza necesaria como para llegar a ser competente en su deporte.

El potencial del estudio está en identificar como los entrenadores pueden adaptar su comunicación para ser más efectivos; dado que el modo en que los entrenadores comunican tiene una influencia directa sobre como los jugadores rinden y se comportan (Horn, 2002) y ver si es cierto, como asegura el estudio de Mc Croskey, Richmond, Plax y Kearney (1985), que los profesores experimentados usan una mayor cantidad de técnicas de comunicación positiva que los inexpertos. La propia comunicación entre los alumnos y de los alumnos con el profesor, se ve afectada y varía en función de la comunicación inicial que este profesor establezca con los alumnos. Un control positivo, aumenta la unión entre los jugadores, con el entrenador y con el propio deporte (Turman, 2006).

Por otro lado, según Barker, 2003; y Smoll y Smith, 2003; el aumento de comunicaciones negativas aumenta el miedo a fallar del jugador y como consecuencia de ello disminuye la participación activa del mismo, limitándose a acciones con escaso riesgo o incidencia en el juego.

Sumado a esto, Kassing e Infante (1999), comentan como una comunicación agresiva baja la credibilidad y la competencia del entrenador según sus jugadores.

Haselwood y cols. (2005) habla de que las habilidades comunicacionales son las más importantes que un entrenador puede poseer.

Así, los estudios de Smith, Fry, Ethington y Li (2005) demuestran que cuando los entrenadores proveen un feedback positivo, un apoyo social, son democráticos en sus decisiones y aportan instrucciones y técnicas de entrenamiento, los jugadores se muestran más deseosos de trabajar duro y de sacrificarse por el equipo.

Por otro lado, revisando la literatura sobre el objeto de estudio, vemos que existe un buen número de investigaciones en las que se demuestran que los atletas están claramente influenciados por el feedback que recibe de su entrenador.(Allen y Howe, 1998; Amorose & Smith, 2003; Black y Weiss, 1992; Bloom et al., 1999; Markland y Martinek, 1988; Summers, 1991; Tharp y Gallimore, 1976). Por ejemplo, altos niveles de satisfacción en los atletas están asociados a altas frecuencias en comportamientos positivos por parte del entrenador, tales como el darles instrucciones, elogios, animar, dinamizar, ofrecer apoyo social y practicar un comportamiento democrático.(Allen y Howe, 1998; Chelladurai, 1984; Dwyer & Fischer, 1990; Riemer y Chelladurai, 1995; Schliesman, 1987). Además, el sentimiento de competencia y el nivel de confianza del atleta parece aparece unido a la cantidad de feedback positivo e instrucción que recibe del entrenador tras una acción acertada (Allen y Howe, 1998; Black y Weiss, 1992). Esto es particularmente importante ya que los

atletas con mayor nivel de confianza son más propicios a acertar que aquellos con bajo nivel. (Gould, Guinan, Greenleaf, y Chung, 2002; Weinberg, Grove, y Jackson, 1992).

Estudios sobre el compromiso deportivo (García, Leo, Martín y Sanchez, 2008), hablan de la influencia que tiene en el abandono, los comportamientos inadecuados de padres y entrenadores así como la influencia que tiene el grado de formación de los entrenadores en la creación de un clima de entrenamiento positivo lo que facilita el compromiso ya que mejora el afecto, la diversión y la satisfacción.

En la misma línea, la importancia en la mejora de las interacciones entrenador-deportista por medio de cambios conductuales del entrenador (Coastworth y Conroy, 2006) como determinantes claves del compromiso deportivo.

Por otro lado, y como apunta Cote et al. (1995), es necesario el uso de diferentes metodologías en las investigaciones sobre el comportamiento del entrenador durante la competición. En este caso, la aplicación de la metodología cualitativa como novedad en este tipo de estudios justifica la presente investigación. Concretamente, el método de análisis del discurso se presenta como pionero, lo que dota de mayor importancia al estudio.

Parece claro que pese a que los estudios historicamente han ido encaminados a encontrar un modelo de observación del comportamiento válido para todos los contextos, y que quizá la mayor justificación para seguir enganchados a la observación sistemática y a la creación de nuevos instrumentos de observación válidos es que el “*coaching*” ocurre en muy variados contextos, (Hastie, 1999), esto hace que cada estudio sea rico en sí mismo, pero deficiente de cara a establecer un marco común. Por ello, el realizar el proceso a la inversa, tratar de inferir comportamientos comunes a partir del análisis del discurso como técnica propia de la metodología cualitativa, se presenta como otra justificación más a la actual investigación.

Por otro lado, comparando los estudios realizados sobre las conductas de los entrenadores en entrenamientos y los realizados en partidos (Kahan, 1999., Cushion 2001.), el número de los primeros es claramente superior al de los segundos simplemente por una cuestión de cantidad; hay mas entrenamientos que partidos. Esta falta de estudios sobre la actuación del entrenador durante la competición, se suma como otro aspecto a tener en cuenta para la realización de esta investigación.

Por último, las investigaciones más recientes en España, en el ámbito de la educación física hacen ver la necesidad de mejorar determinados aspectos de la práctica docente como es la comunicación, tanto en el marco general de la clase como en el más concreto de las tareas de enseñanza deportiva. Son especialmente preocupantes las deficiencias encontradas en cuestiones clave para la calidad de la enseñanza, como, por ejemplo, las que tienen que ver con la atención y tratamiento de la diversidad de competencia motriz existente entre el alumnado y con la evaluación de las tareas realizadas.

Asimismo, las conclusiones del estudio ponen de manifiesto la necesidad de prestar, en la formación del profesorado de educación física mayor atención al desarrollo de las competencias docentes para la comunicación, aspecto clave para el logro de una enseñanza de mayor calidad. (Velázquez, y cols. 2007).

Por otro lado, los entrenadores actúan en base a conductas que prevén o ven en los jugadores, que categorizan y sobre las cuales emiten su información. Sin embargo, muchas veces este proceso es inconsciente, y el propio entrenador muestra un conocimiento bajo de su propio comportamiento, como confirman los estudios de Partington y Cushion (2011). Esto justificaría también la necesidad de este estudio, donde se intenta clarificar el contenido del discurso de los entrenadores expertos en partidos, lo que llevaría al entrenador a un conocimiento mayor de sí mismo y su actuación pudiéndola variar si fuera necesario.

### **3. MATERIAL Y MÉTODO**





### **3.- MATERIAL Y MÉTODO**

#### **3.1.- INTRODUCCIÓN A LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL**

Para establecer la definición de observación es interesante considerar la propuesta por Anguera (1988), según la cual "la observación es un procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante el registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez que se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento".

En este sentido, de acuerdo con Dars, Zakrajsek y Mancini (1989), la observación sistemática permite que personas preparadas siguiendo las indicaciones y procedimientos establecidos para observar, reconozcan y analicen las interacciones con la seguridad de que otros, observando la misma secuencia de eventos, estarán de acuerdo con sus datos.

Por su parte Moore y Franks (1996), la observación se define como un proceso que provee de información válida y real sobre los elementos observados; en este caso sobre las instrucciones dadas.

La metodología observacional constituye una de las opciones de estudio científico del comportamiento humano inmerso en cualquiera de sus ámbitos de actuación habitual, el cual conviene captar mediante un instrumento elaborado *ad hoc*, y siendo preferible que se pueda llevar a cabo un seguimiento diacrónico a lo largo de un tiempo relativamente prolongado. La máxima de la metodología observacional es la especial combinación de flexibilidad y rigor.

La observación debe poder describir y explicar el comportamiento, y obtener datos

adecuados y fiables correspondientes a conductas perfectamente identificadas.

Puede conceptualizarse como una estrategia particular del método científico que permite la cuantificación del comportamiento espontáneo que ocurre en situaciones no preparadas, implicando para su consecución el cumplimiento de una serie ordenada de etapas. Su finalidad se materializa en la resolución de problemas (de descripción, covariación, secuencialidad, etc.), planteados acerca de la conducta manifiesta de sujetos que se hallan en un ámbito natural. De alguna manera, implica la necesidad de que en ella se adopten unos mínimos requisitos de carácter metodológico como: servir a un objetivo concreto de investigación, la realización de una planificación sistemática, la optimización de los datos recogidos y la adecuación de la estrategia de análisis en función del objetivo de la investigación.

Dado el carácter fundamentalmente imprevisible de la situación de estudio, las dificultades para el cumplimiento de estos requisitos son mayores que en otros métodos, de ahí que sea necesario para perfilar una correcta conceptualización de la metodología observacional, que se deje constancia del atributo de observabilidad y de las coordenadas espacio-temporales en que discurre la situación de observación, además de distinguir entre la observación como método y como técnica ( Anguera, 1988, 1999).

La observación como fenómeno natural, común y generalizado, puede convertirse en una poderosa herramienta de investigación social y en una técnica científica de recogida de información y constituirse en un proceso formalizado con el propósito de dar respuestas a preguntas específicas (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995). Como método, tiene entidad suficiente para la obtención de un conocimiento científico que no pretende otro objetivo que plasmar una conducta presente con suficiente potencia de descubrimiento, para no sólo describir aquella conducta y / o situación, sino llegar a explicarla convenientemente

y establecer relaciones diversas, ajustándose a la estructura esquemática del método general de la ciencia. Como técnica, en cambio, no significa otra cosa que una estrategia de recogida de datos.

Se considera que la observación es una de las metodologías más adecuadas en el estudio del comportamiento humano. Esta consideración y el gran uso que de ella se está haciendo establece la justificación de su uso. Las posibilidades que ofrece se centra en los siguientes argumentos (Anguera, Blanco, Losada y Hernández, 2000):

1.- La *relativa espontaneidad del comportamiento*, que implica la ausencia de consignas o de la preparación de la situación dentro del margen que dejan las normas tácticas y las características correspondientes a cada modalidad deportiva, aún con el conocimiento por parte del participante que está siendo observado.

2.- Complementariamente al anterior argumento, la producción de la conducta ha de tener *lugar en contextos naturales / habituales*, (Anguera, 1999) garantizando la ausencia de alteraciones provocadas de forma intromisiva.

3.- Que se trate de un *estudio preferentemente idiográfico*. La metodología observacional permite profundizar más, si nuestro objeto de estudio es reducido. La clásica unidad de estudio ha sido el individuo, pero posteriormente se han incorporado dos variantes que permiten una cierta flexibilización: por una parte, se ha ensanchado su acepción originaria, y abarcaría también pequeñas agrupaciones de individuos que mantienen entre sí un estrecho vínculo o criterio de agrupación; y por otra, se ha reducido en el sentido de contemplar tan sólo un nivel de respuesta (por ejemplo, comportamiento verbal de un entrenador de baloncesto en competición).

4.- La *elaboración de instrumentos a medida “ad hoc”* se debe a la imposibilidad de disponer de protocolos u otro tipo de instrumentos que sean rígidos y se hallen

estandarizados. La razón es muy simple, y se basa en que cada situación de observación es distinta, y además la diversidad de las conductas que podemos estudiar es muy elevada, por lo que no funcionaría un instrumento de observación elaborado previamente para otro contexto observacional. Por este motivo, hay que individualizar su construcción, que será específica en cada caso.

5.- La *necesaria continuidad temporal* deriva de la variabilidad permanente que se produce en el comportamiento deportivo, de forma que el continuo cambio que tiene lugar puede ser adecuadamente estudiado al incorporar el criterio diacrónico (de transcurso del tiempo).

6.- *El comportamiento debe ser perceptible.*

Estos requisitos hacen que la metodología observacional sea sumamente útil en el análisis del comportamiento deportivo, detectándose en la actualidad un interés creciente por su uso, a pesar de que tradicionalmente se ha utilizado bastante menos que los cuestionarios y los tests (Hernández et al. 1999, 2000 ).

En el proceso de aplicación de la metodología observacional, un primer paso radica en la delimitación de las unidades de conducta como resultado de la fragmentación del *flujo de conducta*. El flujo de conducta se presenta como una sucesión de episodios, eventos, lances de juego, etc., que se desarrollan en una estructura sesional marcada por normas temporales establecidas (un partido de baloncesto), o sin ellas (ascensión a una cima). Es necesario establecer los criterios adecuados para segmentar la sesión en los elementos de información de contenido mínimo, que adoptaremos como unidades de registro, codificación y análisis. Una vez que se ha procedido a la delimitación, denominación y definición de las unidades de conducta, el proceso continua con el registro de la misma, obteniendo la respectiva unidad de observación.

### 3.1.1- Fases del proceso:

En la metodología observacional distinguimos cuatro grandes fases en el diseño de la investigación:

1. Correcta delimitación de la conducta y situación de observación. Esta fase supone tener en cuenta los siguientes aspectos:
  - La acotación del objeto de estudio y una delimitación de su contenido.
  - Delimitar cuidadosamente la actividad, el periodo de tiempo, el de individuos y el contexto situacional.
  - Es imprescindible el cumplimiento de requisitos de homogeneidad inter- e intrasesimal.
  - Evitar los sesgos, especialmente los de reactividad y expectancia.
2. Recogida y optimización de datos. Proceder a la codificación de las conductas que interesan, habiendo fijado cuáles son las unidades de conducta, y habiendo construido un instrumento *ad hoc*.
3. Análisis de datos. Hay que vertebrarlo en un diseño determinado elaborado en función del estudio que interesa. La flexibilidad propia de la metodología observacional y su especificidad impiden el uso de diseños prototipo (diseños diacrónicos, sincrónicos y diacrónicos/sincrónicos).
4. Interpretación de resultados. Deben ponerse en relación con el planteamiento del problema que hizo en su día el investigador principal encargado de su estudio.

### **3.2.- LA OBSERVACIÓN COMO MÉTODO PARA EL REGISTRO DE LA CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR**

Bloom, Crumpton y Anderson (1999), apuntan que la observación sistemática no fue introducida en el campo de la enseñanza hasta los años 60. Posteriormente fue usada en las clases de educación física y en eventos deportivos para ver que era lo que estaban haciendo los entrenadores y sus atletas. Esta metodología ha sido usado por muchos investigadores que han estudiado entrenadores de todos los niveles (Tharp y Gallimore, 1976; Lacy y Darst, 1984; Claxton, 1988; Patridge y Franks, 1996).

Mediante el empleo de esta técnica de recogida de datos hemos accedido al estudio de la conducta verbal del entrenador durante la dirección de equipo en competición.

Una aportación importante respecto al análisis del comportamiento docente del entrenador, la realiza Delgado Noguera (1994), al realizar una clasificación de los objetivos que se persigue con la observación y posterior análisis de este tipo de comportamientos:

- Un mayor y más profundo conocimiento del proceso de entrenamiento.
- Identificar las formas habituales de intervención del entrenador.
- Comparar la realidad de lo observado con la teoría.
- Proporcionar feedback al entrenador.
- Sugerir variables a modificar.
- Valorar la competencia del entrenador, para una posterior formación o mejora.
- Conocer las interacciones jugador-entrenador como consecuencia de la intervención del jugador, mediante las respuestas de los jugadores.
- Favorecer una actitud crítica y reflexiva como medio de mejora.

- Permitir futuras investigaciones para mejorar resultados.
- Conocer el pensamiento del entrenador sobre sus actuaciones.
- Dotar al entrenador de la mayor cantidad posible de información para que optimice sus resultados.
- Aplicación de nuevos instrumentos de enseñanza/entrenamiento.
- Creación del hábito de la reflexión y el trabajo en equipo.

En nuestro caso, los objetivos que perseguimos con la investigación son:

- Recoger la conducta verbal del entrenador de baloncesto durante la competición.
- Constatar si existe una modificación de la conducta verbal a lo largo de la competición en función del resultado, el lugar donde se juegue, o los diferentes momentos y tiempos del partido.
- Conocer las diferencias y similitudes de contenido en el discurso de los diferentes entrenadores para establecer si es posible unos mínimos conductuales comunes.

Anguera (1988) establece distintas posibilidades de estudio de los niveles de conducta:

- Conducta no verbal: expresiones, mirada, movimientos del cuerpo.
- Conducta espacial: trayectoria y tiempo.
- Conducta vocal: vocalizaciones, sin que importe su contenido semántico.
- Conducta verbal: el habla desde la perspectiva de su mensaje o contenido.

En nuestro caso, el estudio se ha centrado en la conducta verbal, analizando el contenido desde el punto de vista semántico.

Según Anguera (1988) existen dos posibilidades de realización de la observación:

- Directa: permite la captación en vivo de las conductas que seas directamente perceptibles por el observador.
- Indirecta: implica la existencia de conductas encubiertas que requieran la interpretación por parte del observador.

Debido a las características del objeto de estudio de nuestra investigación, hemos empleado una *observación indirecta de textos documentales obtenidos a partir de la transcripción de grabaciones de la conducta verbal de un individuo* (Anguera, 1988). Según indica la autora, estos textos pueden someterse a análisis de contenido, al igual que en el caso de la observación directa, pero presentando como principal diferencia la necesidad de delimitación de las unidades de significado (en nuestro caso basado en el criterio semántico) y su codificación.

El tipo de muestreo que hemos empleado ha sido un *muestreo de todas las ocurrencias* de conducta verbal del entrenador durante el desarrollo de la competición (Anguera, 1988), diferenciando en el registro los diferentes momentos, tiempos, lugar y resultado en los que el entrenador podía aportar información a sus jugadores. La duración de cada ocurrencia también fue registrada.

Atendiendo a la relación entre el observador y el observado, catalogaríamos la observación empleada en nuestra investigación como una *observación externa* dado que desde fuera el investigador sólo observaba el partido, mientras que era el propio entrenador el que se grababa. Unido a ello, debemos indicar que el tratamiento (codificación) de la conducta verbal del entrenador fue realizado por un grupo de codificadores, entrenados para ello, que en ningún caso estaban presentes durante el desarrollo de la competición, sino que simplemente tenían acceso a la información que había sido transcrita en el texto.

Se trata por tanto de una *observación cualitativa*, desarrollada a partir de la situación



natural de competición, registrada mediante el empleo de documentos escritos a partir de la transcripción de una grabación cuyo contenido a nivel semántico fue analizado posteriormente por un grupo de observadores/codificadores, empleando para ello un sistema categorial elaborado previamente.

### **3.3.- MUESTRA**

En el presente estudio, la muestra estaba formada por 6 entrenadores expertos de baloncesto que competían en las temporadas 2008-2009 y 2009-2010 en el grupo A de la liga EBA, competición que se desarrolla entre 14 equipos a doble vuelta clasificándose los tres primeros para un play-off de ascenso y descendiendo los 3 últimos. Todos los entrenadores escogidos cumplían los criterios establecidos por los expertos que más adelante se exponen.

#### **3.3.1.- Selección de entrenadores.**

No existe un modelo claro que nos identifique de una manera objetiva que un entrenador obtenga un “status” de experto. Abraham, Collins y Martindale (2006), establecen que es importante desarrollar una serie de criterios que identifiquen a éstos y, además, luego que encajen en el perfil de expertos.

Por ello, para la selección de entrenadores en nuestro estudio, se han seguido los criterios que identifican al entrenador con el perfil de experto según los estudios previos que se han revisado y que han sido realizados con entrenadores y expertos (e.g.; Abraham et al., 2006; Bloom, Durand – Bush y Salmela, 1997; Côté, Salmela, Trudel, Baria y Russell, 1995; Ericsson, Krampe, y Tesch-Römer, 1993; Saury y Durand, 1998; Vallée y Bloom, 2005; Jiménez, 2008). Dichos estudios establecen los siguientes criterios:

1. Haber acumulado al menos diez años de experiencia como entrenador de élite.
2. Poseer la titulación obligatoria que le acredite como entrenador superior (titulación

máxima en España).

3. Reconocimiento general de ser un entrenador experto por el resto de la comunidad de entrenadores, mediante métodos, habilidades, calificaciones,...
4. Un consistente acercamiento al uso de un pensamiento crítico.
5. Trabajar con atletas de élite y formación que hayan sido internacionales, por lo que han alcanzado un alto rendimiento.
6. Haber conseguido títulos nacionales y/o internacionales.

Los criterios utilizados son muy amplios en este sentido, por lo que dejan abierto el debate para justificar y argumentar lo que se considera como entrenador experto para ser usado en futuros estudios.

Otro aspecto relacionado con la selección de entrenadores que sugiere Valles (1997), es el criterio de accesibilidad, que es la posibilidad de acceder fácilmente al estudio de casos. Por tanto, el método para la selección de los componentes de la muestra fue el no probabilístico, intencionado (Puig, 1996; Rodríguez, Gil y García, 1996; Valles, 1997). Es decir, no todos los sujetos pertenecientes a la población (entrenadores expertos) tuvieron la misma posibilidad de ser seleccionados como muestra, y se buscaron sujetos que cumplieren los requisitos de ser expertos en baloncesto, además del de la accesibilidad y disponibilidad. Por tanto, se trata de una muestra que representa a un colectivo de la comunidad de entrenadores cuya transferencia puede dar lugar a otros contextos similares de entrenadores, aunque no se pretende hacer generalizaciones (Goetz y LeCompte, 1988; Stake, 1999).

Así, se han estudiado a 6 entrenadores calificados como expertos siguiendo la literatura específica. Estaban situados entre los 35 y los 44 años de edad y su media de años

de experiencia entrenando se situaba en los 15,3, superando ampliamente todos el criterio de los 10 años. Todos ellos han conseguido títulos a nivel nacional como Campeonatos de España y 5 han participado en competiciones internacionales. Pese a que el estudio fue realizado en el ámbito de la liga EBA, 5 de ellos han entrenado en niveles mayores de competición. Este volumen y calidad de la muestra supera al utilizado en las investigaciones de este tipo, tal y como nos confirman Gilbert y Trudel (2004 y 2006), Gilbert y Rangeon (2011) y Trudel, Gilbert, y Werthner, (2010). Dichos autores, en una revisión profunda de toda la documentación publicada sobre entrenadores en lengua inglesa (n=611) en 31 años, señalan que el 72.5% de las publicaciones se habían realizado con una sola persona, que podría incluso no ser el propio entrenador, y el 27.5% combinaban dos o más personas, en las que la gran mayoría de los estudios múltiples incluían entrenador y atleta.

Del mismo modo, también es preciso destacar el nivel competitivo de los entrenadores. Según las revisiones de Gilbert y Trudel (2004 y 2006), Gilbert y Rangeon (2011), y Trudel, Gilbert, y Werthner, (2010) la gran mayoría de los estudios se han realizado con personas amateur en colegios, high school,... y raramente con personas adultas y mucho menos profesionales.

Por otro lado, este tipo de estudios en los que el entrenador participa activamente, y en un contexto real como es la competición, no se habían llevado a cabo antes. El valor de la investigación reside, entre otros aspectos, en la imposibilidad de separar el pensamiento de la acción, o el pensamiento de la palabra, al tener todos estos una influencia mutua en el resultado de la competición. El entrenador no puede modificar su pensamiento en función de una pregunta, carece de tiempo para pensar la respuesta y su nivel de reactividad es mínimo, ya que es mucho más importante la dirección de un partido en una competición profesional

que el sentirse evaluado o estudiado y como consecuencia de ello variar su conducta, hecho que fue comprobado en el estudio piloto.

Además de los criterios ya mencionados para la selección del estudio de caso hemos tenido en cuenta la posibilidad de que el entrenador pudiera desarrollar el trabajo durante todo el tiempo que fuera necesario y, por último, asegurar la calidad y credibilidad del trabajo (Rodríguez et al., 1996).

### **3.4 .- DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN**

#### **3.4.1.- Variables de estudio**

En nuestro estudio, centrado en el análisis de la conducta verbal del entrenador durante la competición, podemos hablar de la existencia de una variable dependiente que es la conducta verbal del entrenador; y de unas variables independientes que son los condicionantes propios de la competición.

Desde un punto de vista metodológico, las categorías del discurso constituyen la variable dependiente de la investigación, es decir, aquellas variables que pueden modificar su valor en función de la aplicación de la variable independiente: los condicionantes de la competición, como son el tiempo del partido, el lugar, el resultado y el momento de juego o pausa. Además, se añade otra variable independiente, la del entrenador, con el objetivo de estudiar las diferencias de contenido del discurso en los diferentes entrenadores.

Ubicados en este contexto diversos autores indican la importancia de la intervención del entrenador durante la dirección de equipo en competición (Martens, 1987; Orlick, 1986; Cox, 1994). De acuerdo con ello, nos referimos a la existencia de ciertos condicionantes de la competición y limitaciones reglamentarias que condicionan las posibilidades de intervención del entrenador.

### 3.4.1.1.- Variables independientes.

En nuestro estudio, hemos relacionado el contenido de la conducta verbal del entrenador con los siguientes condicionantes competitivos o aspectos reglamentarios:

1. **Tiempo del partido:** hemos diferenciado según el reglamento 4 cuartos diferentes de 10 minutos cada uno. En el caso de que hubiera prórroga se irían añadiendo tiempos de 5 minutos cada uno. Se ha separado el contenido de la conducta verbal del entrenador en cada uno de estos periodos.
2. **Momento del partido:** se han establecido 2 grandes momentos: con balón en juego y con balón parado. A su vez, con el juego parado se ha separado en aquellos momentos en los que se producía un descanso reglamentario como son un minuto antes del partido, entre cuarto y cuarto y el descanso entre la primera y segunda parte, y los tiempos muertos. La conducta previa al minuto anterior al partido y la conducta verbal posterior al partido no se han tenido en cuenta para este estudio.
3. **Lugar del partido:** hemos estudiado el contenido de la conducta en función de si se jugaba como local o como visitante.
4. **Resultado del partido:** se ha separado entre derrota y victoria tanto al final del partido, como en los diferentes marcadores parciales por cuartos y en los diferentes momentos con balón muerto.

Es de destacar que el uso de las variables situacionales, localización, resultados parciales en el marcador y el resultado final del partido, deben ser contempladas debido a su gran influencia en el rendimiento de los equipos de baloncesto (Lago, 2009, Lago, Casais, Dominguez, y Sampaio, 2010. y Sampaio, Lago, Casais, y Leite, 2010). Por lo tanto, se considera que puede haber una relación con las diferentes

conductas que manifiesta un entrenador durante el partido.

### 3.4.1.2.- Variable dependiente

En cuanto a la variable dependiente, la conducta verbal del entrenador, hemos empleado una técnica de análisis de datos cualitativos, que es el análisis de contenido, en nuestro caso de tipo semántico. Mediante el empleo de esta técnica pretendemos obtener datos cuantitativos basados en la presencia o ausencia de categorías y en la frecuencia de ocurrencia de menciones a determinadas categorías.

Para dicho análisis, hemos elaborado un sistema categorial, compuesto por 17 categorías, las cuales exponemos a continuación:

**1.- Instrucción Técnica Defensa Propia:** cuyo contenido se refiere a los fundamentos que los jugadores pertenecientes al equipo del entrenador estudiado ponen en práctica para obstaculizar el ataque del otro equipo. Por ejemplo: *“Flexiona más las piernas en los desplazamientos laterales”*.

**2.- Instrucción Técnica Defensa Rival:** su contenido está relacionado con los fundamentos que los jugadores pertenecientes al equipo contrario del entrenador estudiado ponen en práctica para obstaculizar el ataque del equipo propio. Por ejemplo: *“Están utilizando muy bien las manos sobre nuestro bote”*.

**3.- Instrucción Técnica Ataque Propio:** son aquellos fundamentos que los jugadores pertenecientes al equipo del entrenador estudiado ponen en práctica para vencer a la defensa contraria. Por ejemplo: *“Tenemos que botar menos y ser más verticales con nuestro bote”*.

**4.- Instrucción Técnica Ataque Rival:** lo constituyen los fundamentos que los jugadores pertenecientes al equipo contrario del entrenador objeto de estudio ponen en práctica para superar la defensa del equipo propio. Por ejemplo: *“Siempre finta el tiro y sale con bote por*

*su derecha”.*

**5.- Instrucción Táctica Defensa Propia:** su contenido está relacionado con aspectos estratégicos y sistemas de juego del equipo al que pertenece el entrenador estudiado que se utilizan para dificultar el ataque del equipo contrario. Por ejemplo: *“Defendemos en individual cambiando en todos los bloqueos”.*

**6.- Instrucción Táctica Defensa Rival:** son aquellos aspectos estratégicos y sistemas de juego del equipo contrario al entrenador objeto de estudio que se utilizan para dificultar el ataque del equipo propio. Por ejemplo: *“Se ha puesto en zona 3-2”.*

**7.- Instrucción Táctica Ataque Propio:** se refiere a aquellos aspectos estratégicos y sistemas de juego del equipo al que pertenece el entrenador estudiado que se utilizan para superar la defensa del equipo contrario. Por ejemplo: *“Vamos a jugar cuernos contra zona ocupando de inicio los dos postes bajos”.*

**8.- Instrucción Táctica Ataque Rival:** son los recursos estratégicos y sistemas de juego del equipo contrario al entrenador objeto de estudio que utilizan para superar la defensa del equipo propio. Por ejemplo: *“Juegan siempre carretón y bloqueo entre postes para meter balón interior”.*

**9.- Preguntas:** son todas aquellas cuestiones que el entrenador se plantea o plantea a los ayudantes o jugadores. Por ejemplo: *“¿Cambiamos la defensa sobre los postes?” “¿Que porcentaje de libres lleva?”.*

**10.- Instrucción Psicológica:** aquellas referidas a aspectos mentales tales como la concentración, el esfuerzo, la motivación, la presión, la cohesión, el stress, la activación...etc. Por ejemplo: *“Chicos estad más tranquilos y concentrados en los tiros libres, no tenemos prisa ahí”.*

**11.- Instrucción física:** son todas aquellas relacionadas con la fuerza, la velocidad, la resistencia, coordinación, salto y flexibilidad. Por ejemplo: *“Corre más rápido y reacciona antes, si no es imposible”*.

**12.- Empuje/Ánimo/Dinamización:** expresiones para intensificar o activar a los jugadores. Por ejemplo: *“Vamos”, “Venga”, “Sigue”, “Más”...*

**13.- Quejas:** conductas de disconformidad con alguna acción. Por ejemplo: *“No entiendo porque hemos dejado de correr, que desastre”*.

**14.- Reprimenda/feedback negativo:** expresiones verbales que se refieren a malos comportamientos o actos de los jugadores. Por ejemplo: *“no estás defendiendo nada y encima te has jugado las tres últimas”*.

**15.- Elogio/feedback positivo:** aquellas conductas del entrenador que aplauden o premian acciones de los jugadores. Por ejemplo: *“muy bien tío, muy valiente”, “bravo chicos”*.

**16.- Dirección/administración/organización/control:** lo referido a aspectos del juego no directamente relacionados con la acción como pueden ser los cambios, el comportamiento en el banquillo, etc. Por ejemplo: *“ Carlos cambio, sales por Rubén” “Dame el agua”, “Atrasa el banco que me meto dentro de la pista”*.

**17.- Incodificable (a otros, no entendible, no audible, referencias):** inclasificable por imposibilidad técnica o fuera del objeto de estudio. Por ejemplo: *“Te has cortado el pelo ya era hora”*

### 3.4.2. Elaboración del conjunto de categorías.

En la elaboración del sistema de categorías y en la definición de las categorías empleadas en nuestro estudio, se ha tenido en cuenta las propiedades o cualidades que deben



tener las mismas, según las indicaciones de Bardín (1986) y Arnal, Del Rincón y Latorre (1992):

- Exclusión mutua: cada elemento solamente podrá estar incluido en una categoría de las incluidas en la misma dimensión, se trata de la concepción de categorías que son excluyentes entre sí.
- Homogeneidad: los análisis con relación a diferentes dimensiones, niveles o variables, deben realizarse de forma sucesiva; siendo éstos homogéneos en cuanto a contenido y nivel de abstracción.
- Pertinencia o utilidad: es decir, que todas la categorías cumplan una finalidad y sean útiles y significativas para la investigación. Relacionada con esta cualidad de las categorías está la productividad, entendida como el hecho de que las categorías proporcionen resultados ricos.
- Inclusión: todas las unidades de registro deben poder incluirse en alguna categoría del sistema creado.

El investigador principal tomó las decisiones para captar adecuadamente la realidad o los objetivos que se buscan. Por ello, se entiende como categorización “una modalidad particular de codificación caracterizada por un conjunto de símbolos (categorías), que forman un sistema cerrado que se ajusta a las condiciones de exhaustividad en el ámbito considerado y mutua exclusividad. Este sistema implica la presencia de núcleos conceptuales, pertenecientes a uno o más niveles de respuesta, que pueden corresponder a distintas manifestaciones de comportamiento (grado de apretura de la categoría)” (Anguera et al., 1993 , p. 591) Para la elaboración de categorías se puede seguir un proceso deductivo, inductivo o mixto (Rodríguez et al., 1996).

Así, el proceso deductivo obtiene las categorías mediante el marco teórico, los objetivos de la investigación, categorías usadas por otros investigadores,... si bien éste dependerá de la orientación epistemológica del investigador. El proceso inductivo elabora el sistema de categorías después de realizar la lectura del material a analizar, en este caso, la transcripción de las grabaciones. En la investigación se utilizó un proceso mixto, es decir, categorías desarrolladas de forma deductiva e inductiva. Por un lado se han revisado hojas de registro categorizadas ya existentes: ASUOI (Darst y Lacy, 1985), del CAI (Johnson y Franks. 1991), del CBAS (Smith, Smoll y Hunt. 1978) y del C.B.R.F. (Darst, Zakrajsek y Mancini, 1989) y por otro, se ha estudiado el contenido del discurso de los entrenadores, para ver que se podía categorizar, que no estaba presente en los anteriores, y que en función de los objetivos de nuestra investigación resultaba prioritario.

Durante este proceso de categorización, se realizaron pruebas con los codificadores e investigador principal, se eliminaron y añadieron categorías, y se modificaron y redefinieron otras para completar el sistema.

Una categoría interesante, y que aparece en todos aquellos estudios realizados con el ASUOI (Darst y Lacy, 1985), es la del “silencio”. Sin embargo, la mayoría de estos estudios, se han realizado en fútbol, donde la audición de los jugadores es baja o en entrenamientos, donde la ausencia de condicionantes competitivos como el resultado, el tiempo, etc., hacen que el entrenador haga un mayor uso del silencio. Es por esto por lo que se consideró no incluirla dado que es una situación de partido y en un deporte donde la distancia del entrenador con respecto a los jugadores es escasa. En nuestro estudio, sólo se han considerado comportamientos verbales y activos, lo que provoca que el silencio no entre dentro de este tipo de clasificación. Por otro lado, sería imposible extraer unos resultados del silencio, ya que necesitaríamos saber que está pensando el entrenador en ese momento.

En el estudio del contenido de información transmitida por el entrenador se empleó una técnica cuantitativa de análisis de datos cualitativos, que es el análisis de contenido, en nuestro caso de tipo semántico. Mediante el empleo de esta técnica pretendemos obtener posteriormente datos cuantitativos basados en la presencia o ausencia de categorías y en la frecuencia de ocurrencia de menciones a determinadas categorías, relacionándolos con otras variables propias de la competición.

Al sistema categorial diseñado, que consistió en una hoja de registro con 17 categorías, se le añadieron las variables “entrenador”, “resultado”, “lugar”, “momento” y “tiempo”, así como el rival y la fecha del partido.

Cada categoría se cuantificó por cuartos durante los momentos de juego y durante las pausas, incluyendo el minuto previo antes del partido, los tiempos muertos, y los descansos entre cuartos y entre la primera parte y la segunda.

### **3.4.3.-Hoja de Registro.**

Las revisiones bibliográficas sobre el tema muestra un buen número de instrumentos de observación de la conducta (Hernández, y Garay, 2002; Ford, Williams y Yates, 2010), siendo los más frecuentes el CAI, el ASUOI y el CBAS. A partir de ellos y modificado *ad hoc*, se ha creado una hoja de registro con la variable dependiente que es la conducta verbal y que esta compuesta por 17 categorías, y con las variables independientes que son el momento del partido, el tiempo, el lugar, el resultado y el entrenador. La hoja de observación aparece en el Anexo 1.

### **3.5.- MATERIAL**

#### **3.5.1.- Material informático.**

El uso de medios audiovisuales permite una valoración objetiva de las conductas tanto en el caso de jugadores (Ortega, Giménez, y Olmedilla, 2008), como de entrenadores. Siguiendo esta línea, se utilizaron los siguientes:

- Grabadora audio Sanyo ICR – B93NX 128 MB USB.
- Baterías recargables y recargador Sanyo Ni – MH.
- Ordenador portátil Toshiba Intel Centrino2.
- Programas Window Media Player, Word, Excell y SPSS V.17.

#### **3.5.2.-Acta del partido.**

Se trata de un instrumento complementario en nuestra investigación, el cual se ha utilizado desde un punto de vista cuantitativo, y que nos ha servido para situar la conducta verbal en relación al resultado y tiempo concretos. En el momento de relacionar el contenido del discurso del entrenador durante un tiempo muerto y el resultado, era preciso saber el minuto en que se había pedido y el resultado en ese momento. Este dato nos lo proporcionaba el acta del partido. Para la obtención del acta, se pidió permiso a los equipos que participaban en el partido. El entrenador objeto de estudio, entregaba la grabación y una copia de la misma. Un ejemplo de acta de partido aparece en el Anexo 2.

### **3.6.- PROCEDIMIENTO**

Para el análisis de los datos extraídos mediante la observación y registro de la conducta verbal, se utilizó una técnica de análisis de datos cualitativos que es el análisis del

contenido. Fox (1981) define el análisis de contenido como un procedimiento para la categorización de datos verbales de conducta para su clasificación, resumen y tabulación.

Los usos o finalidades del empleo del análisis de contenido en la investigación son diversos. Siguiendo a Berelson (1952), citado por Ander-Egg (1985), podemos indicar los siguientes:

- Presentar las diferencias en el contenido de la comunicación.
- Comparar medias o niveles de comunicación.
- Cotejar el contenido de una comunicación con sus objetivos prefijados.
- Categorizar las respuestas abiertas de una entrevista.
- Identificar intenciones u otras características del emisor.
- Determinar el estado psicológico de personas o grupos.
- Discernir la información de la propaganda.
- Reflejar patrones culturales de personas, grupos, instituciones.
- Captar y seguir las tendencias y cambios en el contenido de la comunicación.

El análisis de contenido que se empleó en la investigación fue de tipo semántico, persiguiendo como finalidad fundamental conocer el contenido de la comunicación del entrenador en diferentes momentos.

Delgado y Del Villar (1995) indican dos niveles o enfoques del análisis de contenido:

- Lo que se hace de forma manifiesta: realizando una transcripción directa de la respuesta en función de un código determinado.

- Lo que se hace de modo latente: se trata de codificar el significado de la respuesta o de la motivación subyacente que motiva la conducta descrita, nivel latente.

En el estudio se decidió el empleo del primero de ellos, tratando de analizar lo que explícitamente aparece recogido en cada uno de los documentos, e intentando minimizar de este modo la interpretación por parte de los codificadores. No obstante, al escuchar las grabaciones, y codificarlas, existe un mínimo grado de interpretación.

Tal y como recomienda la literatura especializada (Charmaz, 2002), el análisis de los discursos del entrenador se realizó de forma inmediata a su realización, y coincidía con la realización de otras grabaciones. Una vez que se dispone de las transcripciones (datos cualitativos) hay que reducir esos datos. Este procedimiento es lo que se denomina análisis de datos cualitativos, el cual “se refiere al tratamiento de los datos que se lleva a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas” (Rodríguez et al., 1996).

Siguiendo los pasos señalados por Côté y sus colaboradores (Côté et al., 1993; Côté et al., 1995a), se realizó una aproximación en la que los comentarios y frases realizadas durante los partidos se identificaron como las “unidades de significado” de análisis dentro de los temas establecidos. Estas unidades de significado fueron revisadas, de tal manera que aquellas similares fueron agrupadas en torno a etiquetas, posteriormente en torno a propiedades, y finalmente en torno a categorías, de acuerdo al proceso señalado por Côté et al. (1993, 1995).

### **3.6.1.- Protocolo de grabación.**

Se utilizó una grabadora digital Sanyo y un micrófono de corbata. A cada entrenador se le envió el mismo protocolo de actuación para evitar errores. Cada uno de ellos se grabó

durante 5 partidos para desechar el primero que nos serviría como estudio piloto ya que contribuyó a familiarizarse con el protocolo de grabación y reducir la reactividad y expectancia del entrenador. Para complementar esto y facilitar el uso de la grabadora, los entrenadores también podían grabarse algún entrenamiento. En el caso de incidencias tales como expulsión del entrenador, duración de las baterías, etc. Se optó por desechar esa grabación y añadir un partido más. El proceso de grabación duraba desde un minuto antes del comienzo del partido hasta el final del mismo; incluyendo los tiempos muertos, los descansos entre cuarto y cuarto, el discurso del descanso y las prórrogas si las hubiera. Los discursos previos a ese minuto anterior al partido y la posterior si la hubiera fueron excluidos de la toma de datos.

Se le entregó una carta a cada entrenador firmada por los directores de Tesis y el investigador principal explicándoles el objeto de estudio y solicitando su colaboración. Esta carta incluía el protocolo de actuación con las instrucciones para realizar la grabación y el consentimiento informado con la firma del entrenador.

### **3.6.2.- Transcripción de las grabaciones.**

Una vez registrado el discurso del entrenador, el siguiente paso era su transcripción. La grabadora tenía un acceso USB directo al ordenador, por lo que directamente después de la grabación se pasaba al ordenador y se hacía una copia de seguridad.

El procedimiento de transcripción fue el siguiente: se escuchaba la grabación a través del reproductor Windows Media Player a la vez que se iba pasando a Word y se cotejaba con una copia del acta. Gracias a este programa, se podía ver la duración de cada instrucción y el momento en el que se emitía, tiempos que fueron también transcritos al documento. Al relacionarlo con el acta, se podía observar el resultado y ver la relación entre ambos.

En total, las transcripciones nos han dado lugar a un documento de 223 folios de contenidos propios del discurso del entrenador en dirección de partido.

### **3.6.3. Codificación.**

Con esta denominación nos referimos al proceso mediante el cual asignamos a cada unidad de significado, un código o varios propios de las categorías en las que consideramos que pertenece.

“La codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad de significado un indicativo propio de la categoría en la que la consideramos incluida. Es el proceso físico, manipulativo, mediante el cual dejamos constancia de la categorización realizada” (Rodríguez et al., 1996, p. 208).

#### **3.6.3.1-Elección de la unidad de significado.**

En el caso del análisis de la transcripción de la observación y registro de la conducta verbal, se encontró con que el entrenador emite una información de forma verbal, empleando un lenguaje diferente al escrito, y esta información es transcrita por un colaborador que trata de asignar a la misma los signos de puntuación adecuados. Puesto que no se trata de transcribir un discurso propio, sino de otra persona y realizado en condiciones de afectación por los condicionantes de la competición, se decidió que la unidad de registro empleada en el análisis respondiese a criterios semánticos, de este modo, cada vez que en el texto apareciese referencia a una categoría diferente (dentro del mismo nivel de análisis), se estaría hablando de unidades de registro distintas.

En este primer paso se divide el texto completo en partes significativas de información llamadas “unidades de significado” o “unidades de contenido” (Côté et al., 1993; Tesch,



1990). Tesch (1990) define las unidades de significado como “un segmento de texto que es comprensible por sí mismo y contiene una idea, episodio o parte de información” (p. 116). Los criterios para dividir la información en unidades de significado pueden ser muy diversos (Rodríguez et al., 1996): espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales.

Para el análisis de las grabaciones, se ha optado por el criterio gramatical siguiendo lo establecido por Rodríguez et al. (1996, p. 207), “Usando este tipo de criterio, podríamos diferenciar como unidades básicas del texto las oraciones, lo cual elude en el momento de la separación el tener que realizar juicios acerca del contenido de cada unidad.

Para codificar los datos se valoró si determinadas unidades de significado podían ser o no ser incluidas dentro de una categoría. Es un proceso de toma de decisiones, en donde la subjetividad del codificador se ve parcialmente implicada. (Rodríguez et al., 1996). En la codificación de las grabaciones se ha seguido un proceso estructurado en fases (Medina, 1996). Las fases del proceso son las siguientes:

1. Selección de codificadores.
2. Entrenamiento de los codificadores.
3. Fiabilidad del intercodificador.
4. Procedimiento de codificación de las grabaciones.

Una vez definido el sistema de categorías y previo acuerdo y aceptación del grupo de investigadores, se procedió a seleccionar y entrenar al grupo de codificadores encargados de la codificación de los documentos para que realizaran el proceso de manera correcta.

### 3.6.3.2. Selección de codificadores.

Se observa como la codificación significa valorar y, por ello, hay que tomar decisiones, donde la subjetividad del codificador (Rodríguez et al., 1996), provoca que la técnica de análisis de datos cualitativos requiera la intervención de codificadores para dar calidad a la investigación (LeCompte & Goetz, 1982; Lincon & Guba, 1985).

Un aspecto previo a la realización de cualquier gestión relativa a los codificadores, fue la determinación exacta de la documentación a codificar, la extensión y complejidad de la misma y, en función de ello, la previsión del número de codificadores que necesitaríamos.

La cantidad de documentación a codificar era la siguiente:

- La transcripción de la conducta verbal de 6 entrenador durante 4 encuentros para un total de 24 encuentros. Eso suponía una extensión dispar de entre 8 y 13 páginas por partido y entrenador (con letra Times New Roman, tamaño 12, interlineado sencillo y márgenes de 3 cm. en los laterales y 2,5cm. en la parte superior e inferior). La duración del proceso de transcripción de cada encuentro se estimaba en 2 horas y 30 minutos.

Así, para optimizar la calidad del estudio, se consideró la participación de tres colaboradores para desempeñar las tareas de codificación (LeCompte & Goetz, 1982; Moreno, 2001).

Debido a la especificidad del vocabulario empleado por los entrenadores que actuaron como sujetos de estudio, se consideró conveniente, con objeto de facilitar la comprensión y codificación del texto, que los codificadores tuvieran conocimiento del baloncesto, de la terminología específica o incluso de la jerga empleada en el mismo. Las tres personas eran Licenciadas en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, entrenadores de baloncesto y con tiempo suficiente para ejercer la tarea de codificación y la

formación y responsabilidad necesaria para que pudieran llevar a cabo su labor.

### **3.6.3.3. Entrenamiento de los codificadores.**

La función de entrenar sujetos para realizar el análisis de datos cualitativos es dotar al análisis de contenido de mayor objetividad en la codificación de las grabaciones ya que, mediante su intervención, se evitaba la subjetividad del investigador principal, y por tanto, se garantiza la credibilidad de los resultados y conclusiones posteriores a este proceso (Medina, 1996).

Se realizaron tres reuniones formativas, con una duración aproximada de 90

minutos, para abordar los siguientes aspectos:

- Nociones básicas sobre la investigación en la formación de entrenadores y baloncesto.
- Explicación de las principales características de nuestra investigación.
- Indicación de los instrumentos empleados en la investigación.
- Indicación-justificación de la técnica empleada para trabajar con la documentación obtenida (análisis de contenido). Breve explicación del mismo.
- Exposición y presentación del material de trabajo e indicación general de la tarea a realizar por los codificadores.
- Presentación de los conceptos básicos sobre el análisis de contenido. Diferencias entre categorización y codificación.
- Presentación del listado de categorías, definición de las mismas y ejemplos aclaratorios.
- Proceso de entrenamiento requerido para garantizar credibilidad y fiabilidad.

- Prueba de codificación: examinaron aleatoriamente con ayuda de la hoja de categorías dos de las grabaciones; las mismas todos. Los codificadores coincidieron en la asignación de las unidades de significado a las categorías establecidas. Una tasa de fiabilidad del 82% se obtuvo para este análisis.

En definitiva, con el entrenamiento de los codificadores se consigue la fiabilidad intercodificador y codificar de forma más objetiva (Medina, 1996).

### **3.6.3.4. Fiabilidad y credibilidad de los datos.**

La fiabilidad y la credibilidad son características básicas que han de poseer todos los métodos ya que concentran la confianza en la autenticidad de los resultados. Además de los criterios expuestos hasta ahora (representabilidad y calidad de la muestra, imparcialidad y transferencia) se exponen los siguientes criterios:

En primer lugar, es importante destacar que el investigador principal tiene un profundo conocimiento tanto a nivel profesional como personal de todos los entrenadores estudiados. Además, tanto el investigador principal como los directores, tienen una amplia experiencia como entrenadores en diferentes niveles, incluyendo la categoría de competición estudiada.

En el análisis de contenido, la fiabilidad se estima calculando el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coinciden cuando codifican el mismo material. Mayntz, Holm y Hübner (1993) indican que “la fiabilidad de un análisis de contenido se refiere a que el mismo codificador, en dos ocasiones distintas, o bien varias personas en sus respectivas codificaciones, lleguen a los mismos resultados (frecuencia de las inclusiones en una categoría determinada)”. En nuestro caso, dos grabaciones fueron codificadas por tres codificadores, contrastando sus percepciones y dificultades de interpretación con expertos y con el investigador principal

mayoritariamente.

Según indica Medina (1996), el adecuado entrenamiento de codificadores y la codificación de los textos por parte de los mismos, otorga a la investigación una mayor objetividad y credibilidad que la que se obtendría si fuese una sola persona (investigador principal) el que realizase la misma. El proceso de entrenamiento/formación de codificadores que se desarrolla en el análisis de contenido tiene la finalidad básica de conseguir la fiabilidad de la codificación que posteriormente realizarán dichos sujetos. Se emplearon como porcentajes óptimos de fiabilidad los indicados en observación por autores como Guba (1981), y Goetz y LeCompte (1988), situados en una fiabilidad interobservadores superior al 80%, valor obtenido a partir de la fórmula correspondiente al índice de porcentaje de acuerdo indicada por Bijou, Peterson y Ault (1968, citados en Anguera, 1988, 95).

$$\text{Índice de porcentaje de acuerdo} = \frac{\text{Nº de intervalos de acuerdo}}{\text{Nº de intervalos de acuerdo} + \text{Nº de intervalos desacuerdo}} \times 100$$

La función de estos codificadores fue ubicar cada unidad de significado en una de las categorías de la hoja de registro. El porcentaje de acuerdo entre el análisis independiente y el análisis del equipo investigador fue del 82%, al ubicar cada unidad de significado dentro de las categorías. Durante el análisis de categorías por parte del investigador se decidió suprimir una categoría que era muy difícil de codificar. Este procedimiento, permitió mejorar el proceso de comunicación logrando un 92% de tasa de fiabilidad.

El control por parte de los entrenadores sobre su propio discurso es el medio más importante para obtener credibilidad (Lincoln & Guba, 1985; Sparkes, 1998). Según este método, tanto

los datos, las interpretaciones y las conclusiones deben ser controladas por los participantes para verificar la comprensión de la información que proporcionan. De esta forma, la información que ellos aporten sirve para asegurar la credibilidad del análisis.

En el presente estudio, se utilizó esta técnica de control aunque no era muy necesaria. Consistió en que los entrenadores escucharan una de sus grabaciones de un partido y, con la hoja de registro rellena, nos proporcionarían información sobre si podría existir algún tipo de interpretación diferente al realizado sobre sus palabras.

Otro elemento que fomenta la credibilidad de los resultados es que el número de entrenadores es representativo, e incluso mayor, al compararlo con otros estudios de similar metodología de investigación (Côté et al., 1995a, 1995b).

### **3.6.3.5. Procedimiento de codificación de las transcripciones.**

Para poder dar nombre a tales conceptos utilizamos códigos, considerados abreviaturas de este concepto, las cuales pueden referirse a una palabra, frase, etc. (Colás & Buendía, 1992). La búsqueda de dichas unidades de significado se denomina “proceso de categorización”, siendo su primer objetivo “suministrar una representación simplificada de los datos” (Marcelo, 1992). Todas estas etiquetas se agrupan en función de su sentido contextual en lo que se han denominado propiedades y la unión de estas, denominado categorías (i.e., en la categoría “instrucciones tácticas defensivas propias”) se agrupan todas aquellas etiquetas o códigos que estén relacionados con esta categoría y que en este caso formadas por 4 propiedades (instrucción, táctica, defensa y propia)

Dicho sistema de categorías ha sido sometido a continua revisión por parte del investigador y de los directores de Tesis, hasta llegar a un sistema de categorías que se ha considerado definitivo. Por tanto, podemos definir nuestro sistema de categorías como un sistema flexible y determinado siempre por el contexto desde donde se han obtenido los

datos.

La segunda fase, reconstrucción del significado, se ha optado por el empleo de un proceso de categorías mixto que nos permita generalizar las categorías y las relaciones entre tales a partir de los segmentos del texto. Por ello, partimos de hipótesis preestablecidas, e introducimos los datos en el programa SPSS V.17 por medio de sistemas de categorías y de código, y buscamos las relaciones posibles que puedan existir entre ellas. Cuando se han descubierto dichas relaciones se profundiza en el significado que tienen.

Para ello, hemos utilizado el recuento de “Frecuencias de Códigos”, como elemento básico que nos permite tener una visión global de la importancia de cada uno de los códigos, en cada una de las fases del proceso, permitiéndonos establecer una búsqueda inductiva de significado a través de la comparación de la frecuencia de códigos.

#### **3.6.3.6 Agrupamiento y síntesis.**

Una vez hecha la codificación de cada una de las grabaciones, el investigador principal agrupaba todos los fragmentos (unidades de significado) de una misma categoría. También es cierto que la categorización supone en sí misma una tarea de síntesis. Por ejemplo, las actividades de síntesis están presentes cuando se agrupan las propiedades que tienen algo en común en categorías.

Es decir, el proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados. La codificación fuerza al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada. Al pensar en los datos se sigue un proceso en dos fases. Primero, el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría. Luego, el

material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas.

Con las unidades de significado agrupadas por categorías se pasa a realizar una disposición de la información acumulada mediante informes individualizados. Rodríguez et al. (1996), establecen que una disposición supone conseguir un conjunto ordenado de información, normalmente presentada en forma espacial, abarcable y operativa que permita resolver las cuestiones de la investigación. Cuando además la disposición conlleva un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, se habla de transformación de datos. Uno de estos procedimientos son los gráficos o diagramas, que permiten presentar los datos y observar relaciones y estructuras profundas en ellos.

Miles y Huberman (1994) contemplan el diseño de matrices donde se pueden plasmar distintos tipos de información (textos, citas, abreviaciones o figuras simbólicas) y distintos formatos. Para esta tarea y el tratamiento informático de los datos se utilizó una hoja excel a la que se pasaron los códigos propios de la hoja de registro. Posteriormente, se exportaron al programa SPSS V.17 para realizar el análisis estadístico que incluía las tablas de contingencia, la regresión logística binomial y el análisis de correspondencias como procedimientos estadísticos de análisis de los datos.

### **3.7. ANALISIS DE LOS DATOS.**

En las ciencias del comportamiento es frecuente encontrarse con variables categóricas como es el caso de nuestro estudio. Son variables sobre las que unicamente es posible obtener una medida de tipo nominal.

Debido a las características propias de los datos registrados mediante la observación indirecta, es decir, datos cualitativos establecidos en variables categóricas, exige el uso de



procedimientos estadísticos no paramétricos. En el presente estudio, se han utilizado las tablas de contingencia que aportan valores referidos a la frecuencia y porcentaje de casos sobre las diferentes categorías de análisis.

Para establecer el grado de relación existente entre dos variables categóricas, se han utilizado varias medidas de asociación (Pardo y Ruiz, 2002): El test  $\chi^2$  (*Chi cuadrado de Pearson*) que permite contrastar la hipótesis de que los dos criterios de clasificación utilizados (variables categóricas) son independientes.

Además, aunque el estadístico *Chi-cuadrado de Pearson* permite contrastar las hipótesis de independencia en una tabla de contingencias, no muestra información sobre la fuerza de asociación entre las variables estudiadas. Por lo tanto, para estudiar el grado de relación existente entre dos variables se utilizan medidas de asociación que intentan cuantificar el grado de relación eliminando el efecto del tamaño muestral. En concreto, se han utilizado dos medidas: i) *el coeficiente de contingencia*; y ii) *el coeficiente de incertidumbre*.

Por otro lado, dentro de las frecuencias de cada variable, se destaca la importancia de los residuos ya que permiten averiguar en qué grado se desvían de la hipótesis de independencia las frecuencias de cada casilla; consecuentemente, son útiles para interpretar las pautas de asociación presentes en una tabla. Para ello se utilizan los residuos tipificados corregidos, de tal manera que, utilizando un nivel de confianza de 0.95, puede afirmarse que los residuos mayores de 1.96 delatan casillas con más casos de los que debería haber en esa casilla si las variables estudiadas fueran independientes; mientras que los residuos menores de -1.96 delatan casillas con menos casos de los que cabría esperar bajo la condición de independencia. Debido a que el programa SPSS V.17 presenta los valores con un único decimal, los valores de los residuos tipificados corregidos que se han considerado como

significativos fueron 2.0 y -2.0 (casillas con más casos y con menos casos, respectivamente, de los que se esperaría si fueran variables independientes).

Una vez establecida la relación entre las variables y con la idea de ver la fuerza de esa relación, así como eliminar el efecto del tamaño muestral, se utilizaron las medidas de asociación simétricas (*Coeficiente de contingencia* y *Phi* y *V de Cramer*).

Posteriormente y con el objetivo de conocer en profundidad la relación entre las variables situacionales del resultado final y la localización del partido con los tipos de instrucciones realizadas por el entrenador durante el partido y los tiempos muertos y descansos, se han realizado varios modelos de regresión logística binomial. Esto ha permitido generar pronósticos que ayuden a diferenciar entre los miembros de uno y otro grupo de variables. Los estadísticos utilizados en este caso fueron los de bondad del ajuste global para el modelo estimado ( $-2 \log \text{verosimilitud}$  y *Chi-cuadrado*), y por otro lado, los estadísticos *Cox y Snell*, *Nagelkerke* y *McFadden*. Para la interpretación de los valores estadísticos se establece que los coeficientes sean significativos ( $p < 0.05$ ), además de interpretar el coeficiente razón de ventajas  $\exp(B)$ , ya que permite cuantificar en qué grado aumenta o disminuye la probabilidad de que un grupo obtenga éxito en sus ataques (Pardo y Ruiz, 2002).

Finalmente, se realizó el análisis de correspondencias múltiples con el propósito de representar el mismo espacio de representación de varias variables categóricas, de modo que se puedan ver las asociaciones entre cada categoría.

Esto sirvió para ver la similitud entre entrenadores respecto al contenido de su discurso y establecer parámetros de actuación comunes para el resto de entrenadores.

Todos los cálculos fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 17.0 (SPSS Inc). El nivel de significación se estableció al nivel de  $p < 0.05$  para todos los análisis realizados.

## **4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**



#### **4.-RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Para la exposición de los resultados del análisis del discurso del entrenador durante la competición se exponen en primer lugar los resultados referidos a las tablas de contingencia tratando de estudiar las diferentes interacciones entre las categorías de análisis. En un segundo momento se exponen los resultados de la regresión logística binomial para poder analizar la probabilidad de las conductas del entrenador en función del contexto de juego (ganar-perder y jugar en casa-fuera). Finalmente, se hace un análisis de correspondencias múltiples con el objetivo de ver el mismo espacio de representación de varias variables categóricas, de modo que se puedan ver las asociaciones entre cada categoría. En este último caso, para determinar perfiles de entrenador.

##### **4.1.- TABLAS DE CONTINGENCIA:**

###### **4.1.1.- Resultados descriptivos (frecuencias, %) sobre tipo de categoría y resultado final.**

En la tabla 1, se presentan los resultados descriptivos (frecuencias %) de las variables: resultado final del partido y el contenido del discurso del entrenador. De acuerdo con los resultados, existen diferencias notables entre la cantidad de instrucciones técnicas defensivas propias en el caso de victoria y derrota (230 casos frente a 332 casos) así como en el caso de las preguntas (212 casos frente a 263casos). Por lo tanto se puede establecer que a nivel general en aquellos partidos en los que se consigue la victoria, los entrenadores preguntan menos y dan menos instrucciones defensivas técnicas propias.

Las instrucciones tácticas sobre la defensa propia, sobre el ataque propio y los empujes, ánimos y dinamizaciones (1570, 1613 y 1531 casos respectivamente) se presentan como las más usadas por los entrenadores frente a las instrucciones técnicas sobre la defensa rival, el ataque rival y las instrucciones tácticas sobre la defensa rival (129,189 y 166 casos respectivamente). En consecuencia se puede establecer por un lado que el contenido del discurso de los entrenadores está más relacionado con el propio equipo que con el rival, independientemente de si se gana o se pierde; y por otro lado, que los empujes, ánimos y dinamizaciones están presentes también en gran medida sin influencia del resultado.

**Tabla 1. Tabla de Frecuencias con el Tipo de Categoría en función del resultado final**

TIPO DE INSTRUCCIÓN	RESULTADO FINAL		TOTAL
	VICTORIA	DERROTA	
1. Instrucción Técnica Defensa Propia	230	332	562
2. Instrucción Técnica Defensa Rival	63	66	129
3. Instrucción Técnica Ataque Propio	149	147	296
4. Instrucción Técnica Ataque Rival	92	97	189
5. Instrucción Táctica Defensa Propia	780	790	1570
6. Instrucción Táctica Defensa Rival	89	77	166
7. Instrucción Táctica Ataque Propio	829	784	1613
8. Instrucción Táctica Ataque Rival	110	117	227
9. Preguntas	212	263	475
10. Instrucción Psicológica	175	156	331
11. Instrucción Física	123	134	257
12. Empuje/ánimo/dinamización	772	759	1531
13. Quejas	266	278	544
14. Reprimenda/feedback negativo	218	252	470
15. Elogio/feedback afectivo positivo	271	269	540
16. Dirección/estadísticas/faltas/cambios/tiempo	344	336	680
17. Incodificable (a otros, no entendible, referencias)	183	215	398

#### **4.1.2.- Resultados de la interacción entre tipo de categoría y tiempo de juego y de pausa.**

La tabla 2 muestra los resultados de la relación existente entre el uso del tipo de categoría por parte de los entrenadores durante el tiempo de juego y en los momentos de pausa (tiempos muertos y descansos). De acuerdo con los residuos tipificados corregidos, se considera que existe una desproporción significativa positiva a favor del tiempo de juego en el caso de instrucción técnica sobre defensa propia, sobre instrucción física, sobre quejas y sobre empuje/ánimo/dinamización, sobre elogio/feedback positivo-afectivo y sobre aquellas conductas que son incodificables.

En el caso del tiempo de pausa, existe una desproporción significativa positiva a favor de todas las instrucciones tácticas, las preguntas y las instrucciones psicológicas.

Esto quiere decir que durante el tiempo de juego, el entrenador emite información que requiere de menos tiempo para ser captada por el jugador, mientras que la táctica, la elaboración de preguntas o las instrucciones psicológicas se dan cuando el entrenador y los jugadores se encuentran en una situación de descanso.

**Tabla 2. Tabla de Contingencia de Tipo de Categoría en función de los tiempos de juego/pausa**

TIPO DE INSTRUCCIÓN		TIEMPO DE JUEGO	TIEMPO DE PAUSA	TOTAL
<b>Instrucción Técnica Defensa Propia</b>	Recuento	474	88	562
	% dentro de TIPO	84,3%	15,7%	100,0%
	% dentro de juego/pausa	6,1%	3,9%	5,6%
	% del total	4,8%	,9%	5,6%
	Residuos corregidos	<b>4,1</b>	<b>-4,1</b>	
<b>Instrucción Táctica Defensa Propia</b>	Recuento	1173	397	1173
	% dentro de TIPO	74,7%	25,3%	100,0%
	% dentro de juego/pausa	15,2%	17,6%	15,7%
	% del total	11,8%	4,0%	15,7%
	Residuos corregidos	<b>-2,7</b>	<b>2,7</b>	
<b>Instrucción Táctica Defensa Rival</b>	Recuento	107	59	166
	% dentro de TIPO	64,5%	35,5%	100,0%
	% dentro de juego/pausa	1,4%	2,6%	1,7%
	% del total	1,1%	,6%	1,7%
	Residuos corregidos	<b>-4,0</b>	<b>4,0</b>	
<b>Instrucción Táctica Ataque Propio</b>	Recuento	1153	460	1613
	% dentro de TIPO	71,5%	28,5%	100,0%
	% dentro de juego/pausa	14,9%	20,4%	16,2%
	% del total	11,6%	4,6%	16,2%
	Residuos corregidos	<b>-6,2</b>	<b>6,2</b>	
<b>Instrucción Táctica Ataque Rival</b>	Recuento	127	100	227
	% dentro de TIPO	55,9%	44,1%	100,0%
	% dentro de juego/pausa	1,6%	4,4%	2,3%
	% del total	1,3%	1,0%	2,3%
	Residuos corregidos	<b>-7,8</b>	<b>7,8</b>	
<b>Preguntas</b>	Recuento	290	185	475
	% dentro de TIPO	61,1%	38,9%	100,0%
	% dentro de juego/pausa	3,8%	8,2%	4,8%
	% del total	2,9%	1,9%	4,8%
	Residuos corregidos	<b>-8,7</b>	<b>8,7</b>	
<b>Instrucción Psicológica</b>	Recuento	215	116	331
	% dentro de TIPO	65,0%	35,0%	100,0%
	% dentro de juego/pausa	2,8%	5,1%	3,3%
	% del total	2,2%	1,2%	3,3%
	Residuos corregidos	<b>-5,5</b>	<b>5,5</b>	
<b>Instrucción Física</b>	Recuento	212	45	257
	% dentro de TIPO	82,5%	17,5%	100,0%
	% dentro de juego/pausa	2,7%	2,0%	2,6%

	% del total	2,1%	,5%	2,6%
	Residuos corregidos	<b>2,0</b>	<b>-2,0</b>	
<b>Empuje/ánimo/dinamización</b>	Recuento	1299	232	1531
	% dentro de TIPO	84,8%	15,2%	100,0%
	% dentro de juego/pausa	16,8%	10,3%	15,3%
	% del total	13,0%	2,3%	15,3%
	Residuos corregidos	<b>7,6</b>	<b>-7,6</b>	
<b>Quejas</b>	Recuento	479	65	544
	% dentro de TIPO	88,1%	11,9%	88,1%
	% dentro de juego/pausa	6,2%	2,9%	6,2%
	% del total	4,8%	,7%	4,8%
	Residuos corregidos	<b>6,1</b>	<b>-6,1</b>	6,1
<b>Elogio/ feedback afectivo positivo</b>	Recuento	478	62	540
	% dentro de TIPO	88,5%	11,5%	100,0%
	% dentro de juego/pausa	6,2%	2,7%	5,4%
	% del total	4,8%	,6%	5,4%
	Residuos corregidos	<b>6,4</b>	<b>-6,4</b>	
<b>Incodificable (a otros, no entendible, referencias)</b>	Recuento	353	45	398
	% dentro de TIPO	88,7%	11,3%	100,0%
	% dentro de juego/pausa	4,6%	2,0%	4,0%
	% del total	3,5%	,5%	4,0%
	Residuos corregidos	<b>5,5</b>	<b>-5,5</b>	

**Tabla 2.1. Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y el tiempo de juego y pausa.**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	391,682 <sup>a</sup>	16	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	390,700	16	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	54,708	1	,000
<b>N de casos válidos</b>	9978		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La tabla 2.1 muestra que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (16)= 391,682;  $p= 0,000$ ), puesto que el nivel de significación es menor que 0.05, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción y tiempo de juego y pausa están relacionadas.



**Tabla 2.2. Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción y el tiempo de juego y pausa.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
<b>Coefficiente de incertidumbre</b>	<b>Simétrica</b>	,013	,001	10,017	,000 <sup>c</sup>
	<b>TIPO dependiente</b>	,008	,001	10,017	,000 <sup>c</sup>
	<b>Juego/pausa dependiente</b>	,037	,004	10,017	,000 <sup>c</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 2.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción y tiempo de juego y pausa.**

		Valor	Sig. aproximada
<b>Nominal por nominal</b>	<b>Phi</b>	,198	,000
	<b>V de Cramer</b>	,198	,000
	<b>Coefficiente de contingencia</b>	,194	,000
<b>N de casos válidos</b>		9978	

Las tablas 2.2 y 2.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas (tipo de instrucción y tiempo de juego y pausa). Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción y tiempo de juego y pausa están relacionadas.

En la tabla 2.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.2 ( $\phi = 0,198$ ; y  $V = 0,198$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### **4.1.3.- Resultados sobre la interacción entre tipo de categoría y periodo de juego.**

Para una mayor concreción de los resultados, se realiza una exposición de resultados diferenciando la categoría del discurso en función del tiempo (cuarto de juego: 1er, 2º, 3er y 4º cuarto, tiempo muerto-descansos). En la mayoría de las categorías existen

diferencias estadísticamente significativas cuya relación es más fuerte entre el tiempo de juego y el tiempo de pausa, resultados que ya han sido observados en la tabla 2. En el caso de la diferencia por cuartos, se muestra como relevante el hecho de que en el primer cuarto se da más feedback positivo y se pregunta menos que en el resto del partido. En el segundo cuarto, lo más destacable es que aumenta la categoría referida a cambios, faltas, estadísticas... como consecuencia de las rotaciones o de las posibles situaciones de partido influyentes en el resultado que hacen que el entrenador tome decisiones relativas a esta categoría. En el comienzo de la segunda parte, igual que al comienzo del partido, como vienen de un periodo de inactividad, la categoría “empujes/dinamizaciones” aumenta su frecuencia. Sin embargo, es curioso reseñar que el feedback positivo y las quejas siguen una proporción inversa. A medida que disminuye el primero aumentan las segundas. En el último cuarto el entrenador da menos instrucciones psicológicas, se pregunta menos y habla menos, en toda la segunda parte, sobre la táctica del ataque propio; contrariamente, aspectos incodificables aparecen en mayor medida.

**Tabla 3. Tabla de Contingencia de Tipo de instrucción en función del tiempo de juego.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN		1º cuarto	2º cuarto	3º cuarto	4º cuarto	T.M/ Desc.	Total
<b>Instrucción Técnica Defensa Propia</b>	Recuento	127	101	130	116	88	562
	% dentro de TIPO	22,6%	18,0%	23,1%	20,6%	15,7%	100,0%
	% dentro de tiempo	6,5%	5,2%	6,4%	6,4%	3,9%	5,6%
	% del total	1,3%	1,0%	1,3%	1,2%	,9%	5,6%
	Residuos corregidos	1,9	-,8	1,7	1,5	<b>-4,1</b>	
<b>Instrucción Técnica Ataque Propio</b>	Recuento	74	62	51	53	56	296
	% dentro de TIPO	25,0%	20,9%	17,2%	17,9%	18,9%	100,0%
	% dentro de tiempo	3,8%	3,2%	2,5%	2,9%	2,5%	3,0%
	% del total	,7%	,6%	,5%	,5%	,6%	3,0%
	Residuos corregidos	<b>2,4</b>	,7	-1,4	-,1	-1,5	
<b>Instrucción Táctica Defensa Propia</b>	Recuento	277	282	318	296	397	1570
	% dentro de TIPO	17,6%	18,0%	20,3%	18,9%	25,3%	100,0%
	% dentro de tiempo	14,3%	14,6%	15,7%	16,3%	17,6%	15,7%
	% del total	2,8%	2,8%	3,2%	3,0%	4,0%	15,7%
	Residuos corregidos	<b>-2,0</b>	-1,5	-,1	,7	2,7	
<b>Instrucción Táctica Defensa Rival</b>	Recuento	30	25	27	25	59	166
	% dentro de TIPO	18,1%	15,1%	16,3%	15,1%	35,5%	100,0%
	% dentro de tiempo	1,5%	1,3%	1,3%	1,4%	2,6%	1,7%

**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

	% del total	,3%	,3%	,3%	,3%	,6%	1,7%
	Residuos corregidos	-,5	-1,4	-1,3	-1,1	<b>4,0</b>	
<b>Instrucción Táctica Ataque Propio</b>	Recuento	295	310	290	258	460	1613
	% dentro de TIPO	18,3%	19,2%	18,0%	16,0%	28,5%	100,0%
	% dentro de tiempo	15,2%	16,1%	14,3%	14,2%	20,4%	16,2%
	% del total	3,0%	3,1%	2,9%	2,6%	4,6%	16,2%
	Residuos corregidos	-1,3	-,1	<b>-2,6</b>	<b>-2,5</b>	<b>6,2</b>	
<b>Instrucción Táctica Ataque Rival</b>	Recuento	35	32	26	34	100	227
	% dentro de TIPO	15,4%	14,1%	11,5%	15,0%	44,1%	100,0%
	% dentro de tiempo	1,8%	1,7%	1,3%	1,9%	4,4%	2,3%
	% del total	,4%	,3%	,3%	,3%	1,0%	2,3%
	Residuos corregidos	-1,6	<b>-2,0</b>	<b>-3,4</b>	-1,3	<b>7,8</b>	
<b>Preguntas</b>	Recuento	45	76	100	69	185	475
	% dentro de TIPO	9,5%	16,0%	21,1%	14,5%	38,9%	100,0%
	% dentro de tiempo	2,3%	3,9%	4,9%	3,8%	8,2%	4,8%
	% del total	,5%	,8%	1,0%	,7%	1,9%	4,8%
	Residuos corregidos	<b>-5,6</b>	-1,9	,4	<b>-2,1</b>	<b>8,7</b>	
<b>Instrucción Psicológica</b>	Recuento	46	69	56	44	116	331
	% dentro de TIPO	13,9%	20,8%	16,9%	13,3%	35,0%	100,0%
	% dentro de tiempo	2,4%	3,6%	2,8%	2,4%	5,1%	3,3%
	% del total	,5%	,7%	,6%	,4%	1,2%	3,3%
	Residuos corregidos	<b>-2,6</b>	,7	-1,6	<b>-2,4</b>	<b>5,5</b>	
<b>Instrucción Física</b>	Recuento	57	45	55	55	45	257
	% dentro de TIPO	22,2%	17,5%	21,4%	21,4%	17,5%	100,0%
	% dentro de tiempo	2,9%	2,3%	2,7%	3,0%	2,0%	2,6%
	% del total	,6%	,5%	,6%	,6%	,5%	2,6%
	Residuos corregidos	1,1	-,8	,4	1,3	<b>-2,0</b>	
<b>Empuje/ánimo/ dinamización</b>	Recuento	331	314	354	300	232	1531
	% dentro de TIPO	21,6%	20,5%	23,1%	19,6%	15,2%	100,0%
	% dentro de tiempo	17,1%	16,3%	17,4%	16,5%	10,3%	15,3%
	% del total	3,3%	3,1%	3,5%	3,0%	2,3%	15,3%
	Residuos corregidos	<b>2,3</b>	1,3	<b>2,9</b>	1,5	<b>-7,6</b>	
<b>Quejas</b>	Recuento	110	110	152	107	65	544
	% dentro de TIPO	20,2%	20,2%	27,9%	19,7%	11,9%	100,0%
	% dentro de tiempo	5,7%	5,7%	7,5%	5,9%	2,9%	5,5%
	% del total	1,1%	1,1%	1,5%	1,1%	,7%	5,5%
	Residuos corregidos	,5	,5	<b>4,5</b>	,9	<b>-6,1</b>	
<b>Elogio/feedback afectivo positivo</b>	Recuento	173	118	85	102	62	540
	% dentro de TIPO	32,0%	21,9%	15,7%	18,9%	11,5%	100,0%
	% dentro de tiempo	8,9%	6,1%	4,2%	5,6%	2,7%	5,4%
	% del total	1,7%	1,2%	,9%	1,0%	,6%	5,4%
	Residuos corregidos	<b>7,6</b>	1,5	<b>-2,7</b>	,4	<b>-6,4</b>	

<b>Dirección/estadísticas/faltas/cambios/tiempo</b>	Recuento	119	154	138	116	153	680
	% dentro de TIPO	17,5%	22,6%	20,3%	17,1%	22,5%	100,0%
	% dentro de tiempo	6,1%	8,0%	6,8%	6,4%	6,8%	6,8%
	% del total	1,2%	1,5%	1,4%	1,2%	1,5%	6,8%
	Residuos corregidos	-1,3	<b>2,3</b>	,0	-,8	-,1	
<b>Incodificable (a otros, no entendible, referencias)</b>	Recuento	87	85	89	92	45	398
	% dentro de TIPO	21,9%	21,4%	22,4%	23,1%	11,3%	100,0%
	% dentro de tiempo	4,5%	4,4%	4,4%	5,1%	2,0%	4,0%
	% del total	,9%	,9%	,9%	,9%	,5%	4,0%
	Residuos corregidos	1,2	1,0	1,0	<b>2,6</b>	<b>-5,5</b>	

La tabla 3.1 muestra que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (64)= 494,594;  $p=0,000$ ), puesto que el nivel de significación es menor que 0.05, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción y tiempo de juego están relacionadas.

**Tabla 3.1. . Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y tiempo de juego.**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	494,594 <sup>a</sup>	64	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	491,811	64	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	36,714	1	,000
<b>N de casos válidos</b>	9978		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 23,52.

**Tabla 3.2. Medidas de asociación direccionales ente las variables tipo de instrucción y tiempo de juego.**

	Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
<b>Coefficiente de Simétrica</b>	,012	,001	11,240	,000 <sup>d</sup>
<b>incertidumbre TIPO dependiente</b>	,010	,001	11,240	,000 <sup>d</sup>
<b>tiempo dependiente</b>	,015	,001	11,240	,000 <sup>d</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 3.3. Medidas de asociación simétricas ente las variables tipo de instrucción y tiempo de juego.**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,223	,000
	V de Cramer	,111	,000
	Coefficiente de contingencia	,217	,000
N de casos válidos		9978	

Las tablas 3.2 y 3.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas (tipo de instrucción y tiempo de juego). Los niveles de significación muestran que son menores que 0,01,  $p= 0,000$  en todos los casos, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción y tiempo de juego están relacionadas.

En la tabla 3.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.3 ( $\phi = 0,22$ ; y  $V = 0,11$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### **4.1.4.- Resultados de la interacción entre tipo de instrucciones y resultado final del partido.**

De acuerdo con los residuos corregidos, existen diferencias significativas positivas a favor de las instrucciones sobre defensa propia y preguntas cuando se pierde; mientras que cuando se gana, la desproporción significativa positiva es a favor de las instrucciones tácticas sobre el ataque propio. Es decir, ante la derrota, el entrenador se pregunta causas, al mismo tiempo que como se ve superado en el marcador por el ataque rival, trata de focalizar sus instrucciones sobre la defensa de su equipo. Sin embargo cuando gana, hace hincapié en la táctica de su ataque.

**Tabla4. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción con el resultado final del partido. Victoria o derrota.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN		GANAR	PERDER	TOTAL
Instrucción Técnica Defensa Propia	Recuento	230	332	562
	% dentro de TIPO	40,9%	59,1%	100,0%
	% dentro de rt	4,7%	6,5%	5,6%
	% del total	2,3%	3,3%	5,6%
	Residuos corregidos	-4,0	4,0	
Instrucción Táctica		829	784	1613

<b>Ataque Propio</b>	% dentro de TIPO	51,4%	48,6%	100,0%
	% dentro de rt	16,9%	15,5%	16,2%
	% del total	8,3%	7,9%	16,2%
	Residuos corregidos	<b>2,0</b>	<b>-2,0</b>	
<b>Preguntas</b>	Recuento	212	263	475
	% dentro de TIPO	44,6%	55,4%	100,0%
	% dentro de rt	4,3%	5,2%	4,8%
	% del total	2,1%	2,6%	4,8%
	Residuos corregidos	<b>-2,0</b>	<b>2,0</b>	

**Tabla4.1. . Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y el resultado final del partido.**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	30,924 <sup>a</sup>	16	,014
<b>Razón de verosimilitudes</b>	31,035	16	,013
<b>Asociación lineal por lineal</b>	,982	1	,322
<b>N de casos válidos</b>	9978		

- a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 63,43.

La tabla 4.1 muestra que el estadístico chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (16)= 30,924;  $p= 0,014$ ), puesto que el nivel de significación es menor que 0,05, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción y el resultado final del partido están relacionadas.

**Tabla 4.2. Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción y el resultado final del partido.**

	Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
<b>Coefficiente de Simétrica incertidumbre TIPO dependiente Rt dependiente</b>	,001	,000	2,793	,013 <sup>d</sup>
	,001	,000	2,793	,013 <sup>d</sup>
	,002	,001	2,793	,013 <sup>d</sup>

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.  
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.  
c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.  
d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 4.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción y resultado final del partido.**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por	Phi	,056	,014
nominal	V de Cramer	,056	,014
	Coefficiente de contingencia	,056	,014
N de casos válidos		9978	

Las tablas 4.2 y 4.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas (tipo de instrucción y resultado). Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,014$ , por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción y resultado están relacionadas.

En la tabla 4.3 los valores de los coeficientes de asociación se mostraron moderados por debajo de 0.1 ( $\phi = 0,056$ ; y  $V = 0,056$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### 4.1.5.- Resultados de la relación entre tipo de categoría y resultado final del primer cuarto.

El estudio de los residuos corregidos muestra que no existe una gran relación entre el tipo de categoría y el resultado del primer cuarto. Es el comienzo del partido y parece que la influencia del resultado es menor, dado que aún resta tiempo para que el resultado varíe. En el caso de ir ganando, el entrenador no necesita dinamizar tanto al equipo, mientras que cuando va perdiendo pregunta menos.

**Tabla 5. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción según el resultado del primer cuarto. Ganar, perder o empatar.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN 1º CUARTO		EMPATAR	GANAR	PERDER	TOTAL
Preguntas	Recuento	5	33	7	45
	% dentro de TIPO	11,1%	73,3%	15,6%	100,0%
	% dentro de r1	2,6%	2,8%	1,2%	2,3%
	% del total	,3%	1,7%	,4%	2,3%
	Residuos corregidos	,3	1,8	-2,2	
Empuje/ánimo/dinamización	Recuento	40	177	114	331
	% dentro de TIPO	12,1%	53,5%	34,4%	100,0%
	% dentro de r1	21,1%	15,2%	19,5%	17,1%
	% del total	2,1%	9,1%	5,9%	17,1%
	Residuos corregidos	1,5	-2,7	1,8	

**Tabla 5.1. . Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y resultado del primer cuarto.**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,347 <sup>a</sup>	32	,313
Razón de verosimilitudes	36,466	32	,269
Asociación lineal por lineal	,033	1	,856
N de casos válidos	1941		

a. 6 casillas (11,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,35.

La tabla 5.1 muestra que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (32)= 35,347;  $p= 0,313$ ), puesto que el nivel de significación es mayor que 0,05, se asume la hipótesis de independencia y se puede concluir que las variables tipo de instrucción y resultado en el primer cuarto no están relacionadas

**Tabla 5.2. Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción y resultado del primer cuarto.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
Coeficiente de incertidumbre	Simétrica	,005	,002	3,096	,269 <sup>e</sup>
	TIPO dependiente	,004	,001	3,096	,269 <sup>e</sup>
	R1 dependiente	,010	,003	3,096	,269 <sup>e</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 5.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción y resultado del primer cuarto.**

		Valor	Sig. Aproximada
Nominal por	Phi	,135	,313
nominal	V de Cramer	,095	,313
	Coefficiente de contingencia	,134	,313
N de casos válidos		1941	



Las tablas 5.2 y 5.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas (tipo de instrucción y resultado del primer cuarto). Los niveles de significación muestran que son mayores que 0,05;  $p = 0,269$  y  $p = 0,313$  respectivamente, por lo tanto se acepta la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción y resultado del primer cuarto no están relacionadas.

#### 4.1.6.- Resultados de la relación entre tipo de instrucción y resultado final del segundo cuarto.

En el segundo cuarto, los residuos corregidos reflejan que existe una desproporción significativa positiva a favor de la instrucción psicológica y lo incodificable en el caso de perder y una desproporción significativa positiva a favor del empuje/ ánimo/ dinamización en el caso de ganar en el segundo cuarto. El entrenador dinamiza más al equipo cuando va ganando en este cuarto para mantener la intensidad y el ritmo dado además que al empezar los cambios, los jugadores que salen nuevos necesitan rápidamente coger el ritmo.

**Tabla 6. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción según el resultado del segundo cuarto. Ganar, perder o empatar.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN 2º CUARTO		GANAR	PERDER	TOTAL
<b>Instrucción Psicológica</b>	Recuento	19	50	69
	% dentro de TIPO	27,5%	72,5%	100,0%
	% dentro de r2	2,5%	4,2%	3,6%
	% del total	1,0%	2,6%	3,6%
	Residuos corregidos	<b>-2,0</b>	<b>2,0</b>	
<b>Empuje/ánimo/dinamización</b>	Recuento	152	162	314
	% dentro de TIPO	48,4%	51,6%	100,0%
	% dentro de r2	20,3%	13,7%	16,3%
	% del total	7,9%	8,4%	16,3%
	Residuos corregidos	<b>3,8</b>	<b>-3,8</b>	
<b>Incodificable (a otros, no entendible, referencias)</b>	Recuento	20	65	85
	% dentro de TIPO	23,5%	76,5%	100,0%
	% dentro de r2	2,7%	5,5%	4,4%
	% del total	1,0%	3,4%	4,4%
	Residuos corregidos	<b>-3,0</b>	<b>3,0</b>	

**Tabla 6.1. . Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y el resultado del segundo cuarto.**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	36,403 <sup>a</sup>	16	,003
<b>Razón de verosimilitudes</b>	36,996	16	,002
<b>Asociación lineal por lineal</b>	1,509	1	,219
<b>N de casos válidos</b>	1930		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 9,33.

La tabla 6.1 muestra que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (16)=36,403;  $p=0,03$ ), puesto que el nivel de significación es menor que 0,01, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción y resultado en el segundo cuarto están relacionadas.

**Tabla 6.2 Medidas de asociación direccionales entre el tipo de instrucción y el resultado en el segundo cuarto.**

	Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
<b>Coeficiente de Simétrica</b>	,006	,002	3,082	,002 <sup>e</sup>
<b>incertidumbre TIPO</b>	,004	,001	3,082	,002 <sup>e</sup>
<b>dependiente R2</b>	,014	,005	3,082	,002 <sup>e</sup>
<b>dependiente</b>				

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.  
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.  
c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.  
d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 6.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción y resultado del segundo cuarto.**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,137	,003
	V de Cramer	,137	,003
	Coefficiente de contingencia	,136	,003
N de casos válidos		1930	

Las tablas 6.2 y 6.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas (tipo de instrucción y resultado del segundo cuarto). Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,003$  como valor máximo, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción y resultado del segundo cuarto están relacionadas.

En la tabla 6.4 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.2 ( $\phi = 0,137$ ; y  $V = 0,137$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### **4.1.7.- Resultados de la relación entre tipo de instrucción y resultado final del tercer cuarto.**

En el caso del tercer cuarto, los resultados indican que cuando el resultado es positivo, existen diferencias significativas positivas a favor de la instrucción técnica sobre defensa propia; mientras que en el caso de perder, el entrenador emite menos feedback positivo y elogios mientras que su discurso se hace menos entendible o se refiere a otros.

**Tabla 7. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción según el resultado del tercer cuarto. Ganar, perder o empatar.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN 3º CUARTO		EMPATAR	GANAR	PERDER	TOTAL
Instrucción Técnica Defensa Propia	Recuento	13	67	50	130
	% dentro de TIPO	10,0%	51,5%	38,5%	100,0%
	% dentro de r3	4,2%	8,1%	5,6%	6,4%
	% del total	,6%	3,3%	2,5%	6,4%
	Residuos corregidos	-1,8	<b>2,6</b>	-1,3	
Elogio/feedback afectivo positivo	Recuento	17	42	26	85
	% dentro de TIPO	20,0%	49,4%	30,6%	100,0%
	% dentro de r3	5,4%	5,1%	2,9%	4,2%
	% del total	,8%	2,1%	1,3%	4,2%
	Residuos corregidos	1,2	1,6	<b>-2,5</b>	

<b>Incodificable (a otros, no entendible, referencias)</b>	Recuento	10	28	51	89
	% dentro de TIPO	11,2%	31,5%	57,3%	100,0%
	% dentro de r3	3,2%	3,4%	5,7%	4,4%
	% del total	,5%	1,4%	2,5%	4,4%
	Residuos corregidos	-1,1	-1,8	2,6	

**Tabla 7.1. Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y el resultado del tercer cuarto.**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	42,092 <sup>a</sup>	32	,109
<b>Razón de verosimilitudes</b>	43,012	32	,092
<b>Asociación lineal por lineal</b>	,123	1	,726
<b>N de casos válidos</b>	2030		

a 4 casillas (7,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,01.

La tabla 7.1 muestra que el valor que el estadístico chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (32)= 42,092;  $p= 0,109$ ), puesto que el nivel de significación es mayor que 0,05, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción y resultado en el tercer cuarto no están relacionadas.

**Tabla 7.2. Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción y resultado del tercer cuarto.**

	Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. Aproximada
<b>Coeficiente de incertidumbre</b>	<b>Simétrica</b>	,006	3,337	,092 <sup>d</sup>
	<b>TIPO dependiente</b>	,004	3,337	,092 <sup>d</sup>
	<b>R3 dependiente</b>	,010	3,337	,092 <sup>d</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 7.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción y resultado del tercer cuarto.**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,144	,109
	V de Cramer	,102	,109
	Coefficiente de contingencia	,143	,109
N de casos válidos		2030	

Las tablas 7.2 y 7.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas (tipo de instrucción y resultado del tercer cuarto). Los niveles de significación muestran que son mayores que 0,05;  $p = 0,092$  y  $p = 0,109$  respectivamente, por lo tanto se acepta la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción y resultado del tercer cuarto no están relacionadas.

#### **4.1.8.- Resultados de la relación entre tipo de instrucción y resultado final del cuarto cuarto.**

En este último cuarto, existen diferencias significativas positivas a favor de las instrucciones tácticas sobre el ataque propio en el caso de ganar. Aunque es una relación débil, al tratarse de un momento del partido donde las acciones son más influyentes en el resultado, hemos considerado importante incluir esta relación. En el caso de perder, existe una desproporción significativa positiva muy fuerte para la variable preguntas. Hacia el final del partido, el entrenador busca causas cuando las cosas no están saliendo como deberían.

**Tabla 8. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción según el resultado del cuarto cuarto. Ganar, perder o empatar.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN 4º CUARTO		GANAR	PERDER	TOTAL
Instrucción Táctica Ataque Propio	Recuento	170	88	258
	% dentro de TIPO	65,9%	34,1%	100,0%
	% dentro de r4	15,4%	12,3%	14,2%
	% del total	9,3%	4,8%	14,2%
	Residuos corregidos	<b>1,8</b>	<b>-1,8</b>	
Preguntas	Recuento	25	44	69
	% dentro de TIPO	36,2%	63,8%	100,0%
	% dentro de r4	2,3%	6,2%	3,8%
	% del total	1,4%	2,4%	3,8%
	Residuos corregidos	<b>-4,3</b>	<b>4,3</b>	

**Tabla 8.1. . Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y el resultado del cuarto cuarto.**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	31,347 <sup>a</sup>	16	,012
<b>Razón de verosimilitudes</b>	30,896	16	,014
<b>Asociación lineal por lineal</b>	1,971	1	,160
<b>N de casos válidos</b>	1819		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,41.

La tabla 8.1 muestra que el valor que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2(16) = 31,347$ ;  $p = 0,012$ ), puesto que el nivel de significación fue menor que 0,05, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción y resultado en el cuarto cuarto están relacionadas.

**Tabla 8.2. Medidas de asociación direccionales entre la variable tipo de instrucción y el resultado del cuarto cuarto.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
<b>Coefficiente de incertidumbre</b>	<b>Simétrica</b>	,005	,002	2,782	,014 <sup>d</sup>
	<b>TIPO dependiente</b>	,003	,001	2,782	,014 <sup>d</sup>
	<b>R4 dependiente</b>	,013	,005	2,782	,014 <sup>d</sup>

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.  
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.  
c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.  
d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 8.3. Medidas de asociación simétricas entre la variable tipo de instrucción y el resultado del cuarto cuarto.**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,131	,012
	V de Cramer	,131	,012
	Coefficiente de contingencia	,130	,012
N de casos válidos		1819	

Las tablas 8.2 y 8.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas (tipo de instrucción y resultado del cuarto cuarto). Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,014$  y  $p = 0,012$  respectivamente, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción y resultado del cuarto cuarto están relacionadas. En la tabla 8.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.2 ( $\phi = 0,131$ ; y  $V = 0,131$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### **4.1.9.- Resultados del tipo de instrucción del entrenador en el tiempo de pausas y el resultado final en el marcador.**

Tan sólo en dos de las categorías se dan relaciones significativas; lo que nos hace pensar que el resultado puede ir variando a lo largo del partido y que durante los diferentes tiempos muertos se puede ir ganando pese a que el resultado final sea de derrota o viceversa. Los residuos corregidos muestran una desproporción significativa entre las categorías dadas durante los tiempos muertos y descanso y el resultado final. La variable preguntas aparece en mayor medida en el caso de perder mientras la variable instrucción psicológica presenta una desproporción significativa negativa disminuyendo su frecuencia. Esta última relación es bastante débil.

**Tabla 9. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción durante las pausas con el resultado final del partido.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN DURANTE LAS PAUSAS		GANAR	PERDER	TOTAL
Preguntas	Recuento	65	120	185
	% dentro de TIPO	35,1%	64,9%	100,0%
	% dentro de rt	6,0%	10,2%	8,2%
	% del total	2,9%	5,3%	8,2%
	Residuos corregidos	-3,6	3,6	

**Tabla 9.1. . Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción durante las pausas y el resultado final del partido.**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	21,672 <sup>a</sup>	16	,154
<b>Razón de verosimilitudes</b>	21,887	16	,147
<b>Asociación lineal por lineal</b>	,441	1	,507
<b>N de casos válidos</b>	2258		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,30.

La tabla 9.1 muestra que el valor que el estadístico chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (16)=21,672;  $p=0,154$ ), puesto que el nivel de significación es mayor que 0,05, puede aceptarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción durante las pausas y resultado en el resultado final del partido no están relacionadas.

**Tabla 9.2. Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción durante las pausas y el resultado final del partido.**

	Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
<b>Coefficiente de incertidumbre</b>	,003	,001	2,358	,147 <sup>e</sup>
<b>Simétrica</b>	,002	,001	2,358	,147 <sup>e</sup>
<b>TIPO dependiente</b>	,007	,003	2,358	,147 <sup>e</sup>
<b>RT Dependiente</b>				

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 9.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción durante las pausas y resultado final del partido.**

	Valor	Sig. Aproximada
<b>Nominal por Phi</b>	,098	,154
<b>nominal V de Cramer</b>	,098	,154
<b>Coefficiente de contingencia</b>	,098	,154
<b>N de casos válidos</b>	2258	

Las tablas 9.2 y 9.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas (tipo de instrucción durante las pausas y resultado final del partido). Los



niveles de significación muestran que son mayores que 0,05;  $p= 0,147$  y  $p= 0,154$  respectivamente, por lo tanto se acepta la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción durante las pausas y resultado final del partido no están relacionadas.

#### 4.1.10.- Resultados entre las variables tipo de instrucción y localización del partido (local – visitante).

Observando los residuos corregidos, se detecta una desproporción significativa positiva a favor de la instrucción sobre la técnica del ataque propio y a favor de las preguntas en el caso de actuar como visitante, justo lo contrario que sucede con la instrucción táctica sobre el ataque propio. Es decir, parece que el entrenador focaliza más su discurso sobre los aspectos técnicos ofensivos de su equipo cuando se juega fuera y pregunta más. Cuando se juega en casa, los errores son más castigados por parte del entrenador, ya que el número de reprimendas y feedback negativo aumenta así como las referencias a otros e incodificable.

**Tabla 10. Tabla de contingencia que compara el tipo de instrucción en función de si se juega como local o visitante**

TIPO DE INSTRUCCIÓN		LOCAL	VISITANTE	TOTAL
<b>Instrucción Técnica Ataque Propio</b>	Recuento	112	184	296
	% dentro de TIPO	37,8%	62,2%	100,0%
	% dentro de local/visitante	2,3%	3,6%	3,0%
	% del total	1,1%	1,8%	3,0%
	Residuos corregidos	<b>-3,9</b>	<b>3,9</b>	
<b>Instrucción Táctica Ataque Propio</b>	Recuento	829	784	1613
	% dentro de TIPO	51,4%	48,6%	100,0%
	% dentro de local/visitante	16,9%	15,4%	16,2%
	% del total	8,3%	7,9%	16,2%
	Residuos corregidos	<b>2,0</b>	<b>-2,0</b>	
<b>Preguntas</b>	Recuento	181	294	475
	% dentro de TIPO	38,1%	61,9%	100,0%
	% dentro de local/visitante	3,7%	5,8%	4,8%
	% del total	1,8%	2,9%	4,8%
	Residuos corregidos	<b>-4,9</b>	<b>4,9</b>	
<b>Reprimenda/feedback negativo</b>	Recuento	260	210	470
	% dentro de TIPO	55,3%	44,7%	100,0%
	% dentro de local/visitante	5,3%	4,1%	4,7%
	% del total	2,6%	2,1%	4,7%
	Residuos corregidos	<b>2,8</b>	<b>-2,8</b>	

<b>Incodificable (a otros, no entendible, referencias)</b>	Recuento	215	183	398
	% dentro de TIPO	54,0%	46,0%	100,0%
	% dentro de local/visitante	4,4%	3,6%	4,0%
	% del total	2,2%	1,8%	4,0%
	Residuos corregidos	<b>2,0</b>	<b>-2,0</b>	

La tabla 10.1.muestra que el valor que el estadístico chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (16)= 63,381;  $p= 0,000$ ), puesto que el nivel de significación es menor que 0,01, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción y la variable si se juega como local o como visitante están relacionadas.

**Tabla 10.1. Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción y la localización de los partidos.**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	63,381 <sup>a</sup>	16	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	63,820	16	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	5,426	1	,020
<b>N de casos válidos</b>	9978		

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 63,32.

**Tabla 10.2 Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción y el lugar donde se juega.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
<b>Coefficiente de incertidumbre</b>	<b>Simétrica</b>	,002	,000	4,017	,000 <sup>d</sup>
	<b>TIPO</b>	,001	,000	4,017	,000 <sup>d</sup>
	<b>dependiente</b>				
	<b>RT</b>	,005	,001	4,017	,000 <sup>d</sup>
	<b>Dependiente</b>				

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 10.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción y el lugar donde se juega.**

		Valor	Sig. Aproximada
Nominal por nominal	Phi	,080	,000
	V de Cramer	,080	,000
	Coefficiente de contingencia	,079	,000
N de casos válidos		9978	

La tabla 10.2 y 10.3 (medidas direccionales y simétricas) muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas. Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,000$  en todos los casos, por lo tanto se acepta la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción y localización del partido están relacionadas. En la tabla 10.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.1 ( $\phi = 0,080$ ; y  $V = 0,080$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### 4.1.11.- Resultados del tipo de instrucción y el resultado final de los partidos en los partidos que se juega como local.

Los resultados de la tabla 11 nos indican que en el caso de ganar en casa el entrenador ha focalizado su discurso en dar instrucciones sobre la táctica del equipo rival, pero sobre todo en dinamizar a su equipo. Cuando se pierde en casa, las instrucciones que más se dan son las referidas a la técnica propia, tanto de ofensiva como defensiva, siendo esta última relación muy fuerte. Por otro lado, las preguntas y las instrucciones de carácter físico también aparecen de manera más frecuente que cuando se pierde.

**Tabla 11. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción dada durante los partidos como local con el resultado final del partido**

TIPO DE INSTRUCCIÓN COMO LOCAL		GANAR	PERDER	TOTAL
Instrucción Técnica Defensa Propia	Recuento	77	186	263
	% dentro de TIPO	29,3%	70,7%	100,0%
	% dentro de rt	3,2%	7,4%	5,4%
	% del total	1,6%	3,8%	5,4%
	Residuos corregidos	-6,5	6,5	

<b>Instrucción Técnica Ataque Propio</b>	Recuento	42	70	112
	% dentro de TIPO	37,5%	62,5%	100,0%
	% dentro de rt	1,8%	2,8%	2,3%
	% del total	,9%	1,4%	2,3%
	Residuos corregidos	<b>-2,4</b>	<b>2,4</b>	
<b>Instrucción Táctica Ataque Rival</b>	Recuento	70	49	119
	% dentro de TIPO	58,8%	41,2%	100,0%
	% dentro de rt	2,9%	1,9%	2,4%
	% del total	1,4%	1,0%	2,4%
	Residuos corregidos	<b>2,2</b>	<b>-2,2</b>	
<b>Preguntas</b>	Recuento	70	111	181
	% dentro de TIPO	38,7%	61,3%	100,0%
	% dentro de rt	2,9%	4,4%	3,7%
	% del total	1,4%	2,3%	3,7%
	Residuos corregidos	<b>-2,7</b>	<b>2,7</b>	
<b>Instrucción Física</b>	Recuento	51	87	138
	% dentro de TIPO	37,0%	63,0%	100,0%
	% dentro de rt	2,1%	3,5%	2,8%
	% del total	1,0%	1,8%	2,8%
	Residuos corregidos	<b>-2,8</b>	<b>2,8</b>	
<b>Empuje/ánimo/dinami zación</b>	Recuento	410	322	732
	% dentro de TIPO	56,0%	44,0%	100,0%
	% dentro de rt	17,2%	12,8%	14,9%
	% del total	8,4%	6,6%	14,9%
	Residuos corregidos	<b>4,3</b>	<b>-4,3</b>	
<b>Incodificable (a otros, no entendible, referencias)</b>	Recuento	122	93	215
	% dentro de TIPO	56,7%	43,3%	100,0%
	% dentro de rt	5,1%	3,7%	4,4%
	% del total	2,5%	1,9%	4,4%
	Residuos corregidos	<b>2,4</b>	<b>-2,4</b>	

**Tabla 11.1. Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción como local y resultado final de los partidos.**

	<b>Valor</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	89,383 <sup>a</sup>	16	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	91,035	16	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	21,021	1	,000
<b>N de casos válidos</b>	4898		

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 63,32.

La tabla 11.1 muestra que el valor que el estadístico chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (16)= 89,383;  $p= 0,000$ ), puesto que el nivel de significación es menor que 0,001, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción dado como local con el resultado del final del partido están relacionadas.

**Tabla 11.2. Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción como local y el resultado final del partido.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
<b>Coefficiente de incertidumbre</b>	<b>Simétrica</b>	,006	,001	4,846	,000 <sup>d</sup>
	<b>TIPO dependiente</b>	,004	,001	4,846	,000 <sup>d</sup>
	<b>Rt dependiente</b>	,013	,003	4,846	,000 <sup>d</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 11.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción como local y resultado final del partido.**

		Valor	Sig. aproximada
<b>Nominal por nominal</b>	<b>Phi</b>	,135	,000
	<b>V de Cramer</b>	,135	,000
	<b>Coefficiente de contingencia</b>	,134	,000
<b>N de casos válidos</b>		4898	

La tabla 11.2 y 11.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas (tipo de instrucción como local y el resultado final del partido). Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p= 0,000$ , por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción como local y resultado final del partido están relacionadas.

En la tabla 11.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.2 ( $\phi = 0,135$ ; y  $V = 0,135$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### 4.1.12- Resultados del tipo de instrucción y el resultado final de los partidos en los partidos que se juega como visitante.

Cuando el entrenador actúa como visitante, los resultados indican que existen diferencias significativas en el tipo de categoría que ofrece al jugador relacionado con el resultado final del encuentro. En este caso cuando se gana fuera existe una desproporción significativa positiva a favor del ataque propio frente al ataque rival, así como en las instrucciones físicas. En el caso de derrota fuera de casa, aparecen con mayor frecuencia las instrucciones tácticas sobre el ataque rival, así como en los ánimos y dinimizaciones y lo incodificable, cuya relación con la victoria es más fuerte.

**Tabla 12. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción durante los partidos como visitante con el resultado final del partido.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN COMO VISITANTE		GANAR	PERDER	TOTAL
<b>Instrucción Técnica Ataque Propio</b>	Recuento	107	77	184
	% dentro de TIPO	58,2%	41,8%	100,0%
	% dentro de rt	4,2%	3,0%	3,6%
	% del total	2,1%	1,5%	3,6%
	Residuos corregidos	<b>2,4</b>	<b>-2,4</b>	
<b>Instrucción Táctica Ataque Propio</b>	Recuento	426	358	784
	% dentro de TIPO	54,3%	45,7%	100,0%
	% dentro de rt	16,9%	14,0%	15,4%
	% del total	8,4%	7,0%	15,4%
	Residuos corregidos	<b>2,9</b>	<b>-2,9</b>	
<b>Instrucción Táctica Ataque Rival</b>	Recuento	40	68	108
	% dentro de TIPO	37,0%	63,0%	100,0%
	% dentro de rt	1,6%	2,7%	2,1%
	% del total	,8%	1,3%	2,1%
	Residuos corregidos	<b>-2,6</b>	<b>2,6</b>	
<b>Instrucción Física</b>	Recuento	72	47	119
	% dentro de TIPO	60,5%	39,5%	100,0%
	% dentro de rt	2,9%	1,8%	2,3%
	% del total	1,4%	,9%	2,3%
	Residuos corregidos	<b>2,4</b>	<b>-2,4</b>	
<b>Empuje/ánimo/dinamización</b>	Recuento	362	437	799
	% dentro de TIPO	45,3%	54,7%	100,0%
	% dentro de rt	14,4%	17,1%	15,7%
	% del total	7,1%	8,6%	15,7%
	Residuos corregidos	<b>-2,7</b>	<b>2,7</b>	

<b>Incodificable (a otros, no entendible, referencias)</b>	Recuento	61	122	183
	% dentro de TIPO	33,3%	66,7%	100,0%
	% dentro de rt	2,4%	4,8%	3,6%
	% del total	1,2%	2,4%	3,6%
	Residuos corregidos	-4,5	4,5	

**Tabla 12.1. Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para el tipo de instrucción como visitante y resultado final de los partidos.**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	58,422 <sup>a</sup>	16	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	58,991	16	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	9,337	1	,002
<b>N de casos válidos</b>	5080		

d. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 63,32.

La tabla 12.1 muestra que el valor que el estadístico chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2(16)=58,422$ ;  $p=0,000$ ), puesto que el nivel de significación es muy débil, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción dado como visitante con el resultado del final del partido están relacionadas.

**Tabla 12.2. Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción dado como visitante y el resultado final del partido.**

	Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. Aproximada
<b>Coefficiente de Simétrica incertidumbre TIPO dependiente Rt dependiente</b>	,004	,001	3,874	,000 <sup>d</sup>
	,002	,001	3,874	,000 <sup>d</sup>
	,008	,002	3,874	,000 <sup>d</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 12.3 Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción dado como visitante y el resultado final del partido.**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,107	,000
	V de Cramer	,107	,000
	Coefficiente de contingencia	,107	,000
N de casos válidos		5080	

Las tablas 12.2 y 12.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas (tipo de instrucción como visitante y resultado del final del partido). Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,000$ , por lo tanto se acepta la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción como visitante y el resultado final del partido están relacionadas.

En la tabla 12.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.2 ( $\phi = 0,107$ ; y  $V = 0,107$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### **4.1.13.- Resultados que relacionan las variables tipo de instrucción y localización (local-visitante) en los partidos que se obtiene la victoria.**

Los residuos corregidos nos muestran que ante un resultado positivo, el lugar desde donde actúe el entrenador supone un componente diferencial en el tipo de instrucción. Existe una desproporción a favor de las instrucciones técnicas propias y de las preguntas cuando se juega fuera. En el caso de jugar en casa prevalecen las instrucciones tácticas sobre el ataque rival, los ánimos y dinamizaciones, así como lo incodificable. Las relaciones que se establecen son fuertes.

**Tabla 13. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción dada durante los partidos que se ganan con el lugar donde se juega: local o visitante**

TIPO DE INSTRUCCIÓN EN LAS VICTORIAS		LOCAL	VISITANTE	TOTAL
Instrucción Técnica Defensa Propia	Recuento	77	153	230
	% dentro de TIPO	33,5%	66,5%	100,0%
	% dentro de local/visitante	3,2%	6,1%	4,7%
	% del total	1,6%	3,1%	4,7%
	Residuos corregidos	-4,7	4,7	
Instrucción Técnica Ataque Propio	Recuento	42	107	149
	% dentro de TIPO	28,2%	71,8%	100,0%
	% dentro de local/visitante	1,8%	4,2%	3,0%



	% del total	,9%	2,2%	3,0%
	Residuos corregidos	<b>-5,1</b>	<b>5,1</b>	
<b>Instrucción Táctica Ataque Rival</b>	Recuento	70	40	110
	% dentro de TIPO	63,6%	36,4%	100,0%
	% dentro de local/visitante	2,9%	1,6%	2,2%
	% del total	1,4%	,8%	2,2%
	Residuos corregidos	<b>3,2</b>	<b>-3,2</b>	
<b>Preguntas</b>	Recuento	70	142	212
	% dentro de TIPO	33,0%	67,0%	100,0%
	% dentro de local/visitante	2,9%	5,6%	4,3%
	% del total	1,4%	2,9%	4,3%
	Residuos corregidos	<b>-4,6</b>	<b>4,6</b>	
<b>Empuje/ánimo/dinamización</b>	Recuento	410	362	772
	% dentro de TIPO	53,1%	46,9%	100,0%
	% dentro de local/visitante	17,2%	14,4%	15,7%
	% del total	8,4%	7,4%	15,7%
	Residuos corregidos	<b>2,7</b>	<b>-2,7</b>	
<b>Incodificable (a otros, no entendible, referencias)</b>	Recuento	122	61	183
	% dentro de TIPO	66,7%	33,3%	100,0%
	% dentro de local/visitante	5,1%	2,4%	3,7%
	% del total	2,5%	1,2%	3,7%
	Residuos corregidos	<b>5,0</b>	<b>-5,0</b>	

Tabla 13.1. Estadísticos de chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción cuando se gana y el lugar donde se juega.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	120,859 <sup>a</sup>	16	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	123,252	16	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	31,133	1	,000
<b>N de casos válidos</b>	4906		

e. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 30.61.

La tabla 13.1 muestra que el valor que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (16)= 120,859;  $p= 0,000$ ), puesto que el nivel de significación es muy débil, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción dado cuando se gana con el lugar donde se juega están relacionadas.

**Tabla 13.2 Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción cuando se gana y el lugar donde se juega.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
<b>Coefficiente de incertidumbre</b>	<b>Simétrica</b>	,008	,001	5,651	,000 <sup>d</sup>
	<b>TIPO dependiente</b>	,005	,001	5,651	,000 <sup>d</sup>
	<b>Local/Visitante dependiente</b>	,018	,003	5,651	,000 <sup>d</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 13.3 Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción cuando se gana y el lugar donde se juega.**

		Valor	Sig. aproximada
<b>Nominal por nominal</b>	<b>Phi</b>	,157	,000
	<b>V de Cramer</b>	,157	,000
	<b>Coefficiente de contingencia</b>	,155	,000
<b>N de casos válidos</b>		4906	

La tabla 13.2 y 13.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas (tipo de instrucción dada cuando se gana y el lugar donde se juega). Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,000$  en todos los casos, por lo tanto se acepta la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción dada cuando se gana y el lugar donde se juega están relacionadas.

En la tabla 13.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.2 ( $\phi = 0,157$ ; y  $V = 0,157$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### **4.1.14.- Resultados que relacionan las variables tipo de instrucción y localización (local-visitante) en los partidos que se obtiene la derrota.**

Los residuos corregidos de la tabla 14 detectan diferencias significativas en el discurso del entrenador en cuanto a las categorías que ofrece a sus jugadores durante las derrotas en el caso de actuar como local o visitante. Existe una desproporción significativa positiva a favor de las instrucciones técnicas sobre defensa propia, táctica sobre ataque

propio, físicas y reprimendas en el caso de perder en casa. Cuando se pierde fuera, el entrenador ofrece más preguntas, ánimos y dinimizaciones. Parece que los errores son más castigados con reprimendas en casa, mientras que son contestados con ánimos fuera de casa.

**Tabla 14. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción dada durante los partidos que se pierden con el lugar donde se juega: local o visitante**

TIPO DE INSTRUCCIÓN EN LAS DERROTAS		LOCAL	VISITANTE	TOTAL
<b>Instrucción Técnica Defensa Propia</b>	Recuento	186	146	332
	% dentro de TIPO	56,0%	44,0%	100,0%
	% dentro de local/visitante	7,4%	5,7%	6,5%
	% del total	3,7%	2,9%	6,5%
	Residuos corregidos	<b>2,4</b>	<b>-2,4</b>	
<b>Instrucción Táctica Ataque Propio</b>	Recuento	426	358	784
	% dentro de TIPO	54,3%	45,7%	100,0%
	% dentro de local/visitante	16,9%	14,0%	15,5%
	% del total	8,4%	7,1%	15,5%
	Residuos corregidos	<b>2,9</b>	<b>-2,9</b>	
<b>Preguntas</b>	Recuento	111	152	263
	% dentro de TIPO	42,2%	57,8%	100,0%
	% dentro de local/visitante	4,4%	5,9%	5,2%
	% del total	2,2%	3,0%	5,2%
	Residuos corregidos	<b>-2,5</b>	<b>2,5</b>	
<b>Instrucción Física</b>	Recuento	87	47	134
	% dentro de TIPO	64,9%	35,1%	100,0%
	% dentro de local/visitante	3,5%	1,8%	2,6%
	% del total	1,7%	,9%	2,6%
	Residuos corregidos	<b>3,6</b>	<b>-3,6</b>	
<b>Empuje/ánimo/dinamización</b>	Recuento	322	437	759
	% dentro de TIPO	42,4%	57,6%	100,0%
	% dentro de local/visitante	12,8%	17,1%	15,0%
	% del total	6,3%	8,6%	15,0%
	Residuos corregidos	<b>-4,3</b>	<b>4,3</b>	
<b>Reprimenda/feedback negativo</b>	Recuento	140	112	252
	% dentro de TIPO	55,6%	44,4%	100,0%
	% dentro de local/visitante	5,6%	4,4%	5,0%
	% del total	2,8%	2,2%	5,0%
	Residuos corregidos	<b>2,0</b>	<b>-2,0</b>	

**Tabla 14.1. Estadísticos de chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción cuando se pierde y el lugar donde se juega.**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	59,233 <sup>a</sup>	16	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	59,559	16	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	4,380	1	,036
<b>N de casos válidos</b>	5072		

f. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 32,71.

La tabla 14.1 muestra que el valor que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (16)= 59,233;  $p= 0,000$ ), puesto que el nivel de significación es menor que 0,05, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción dado cuando se pierde con el lugar donde se juega están relacionadas.

**Tabla 14.2. Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción cuando se pierde y el lugar donde se juega.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
Coeficiente de incertidumbre	Simétrica	,004	,001	3,881	,000 <sup>d</sup>
	TIPO	,002	,001	3,881	,000 <sup>d</sup>
	dependiente				
	Local/Visitante	,008	,002	3,881	,000 <sup>d</sup>
	dependiente				

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 14.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción cuando se pierde y el lugar donde se juega.**

	Valor	Sig. aproximada
<b>Nominal por Phi</b>	,108	,000
<b>nominal V de Cramer</b>	,108	,000
<b>Coefficiente de contingencia</b>	,107	,000
<b>N de casos válidos</b>	5072	

La tabla 14.2 y 14.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas. Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p= 0,000$  en todos los casos, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se

concluye que las variables tipo de instrucción dado cuando se pierde y el lugar donde se juega están relacionadas. En la tabla 14.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.2 ( $\phi = 0,108$ ; y  $V = 0,108$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### 4.1.15.- Resultados sobre la relación entre las variables tipo de instrucción (ataque – defensa) y resultado final del partido (victoria – derrota).

La tabla 15 muestra que existen diferencias significativas a favor del ataque en el caso de ganar y a favor de la defensa en el caso de perder. Los entrenadores focalizan su discurso en la defensa cuando se pierde.

**Tabla 15. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción de defensa o ataque con la victoria o derrota.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN: ATAQUE/DEFENSA		GANAR	PERDER	TOTAL
ATAQUE	Recuento	1180	1145	2325
	% dentro de ataque/defensa	50,8%	49,2%	100,0%
	% dentro de rt	50,4%	47,5%	48,9%
	% del total	24,8%	24,1%	48,9%
	Residuos corregidos	2,0	-2,0	
DEFENSA	Recuento	1162	1265	2427
	% dentro de ataque/defensa	47,9%	52,1%	100,0%
	% dentro de rt	49,6%	52,5%	51,1%
	% del total	24,5%	26,6%	51,1%
	Residuos corregidos	-2,0	2,0	

**Tabla 15.1. Estadísticos de Chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción defensiva y ofensiva y el resultado final.**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,926 <sup>a</sup>	1	,048
Razón de verosimilitudes	3,926	1	,048
Asociación lineal por lineal	3,925	1	,048
N de casos válidos	4752		

g. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 32,71.

La tabla 15.1 muestra que el valor que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de  $(\chi^2 (1) = 3,926; p = 0,48)$ , puesto que el nivel de significación es menor que 0,05, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción de ataque o defensa y el resultado final están relacionadas.

**Tabla 15.2. Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción de ataque o defensa y el resultado final del partido.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
<b>Coefficiente de incertidumbre</b>	<b>Simétrica</b>	,001	,001	,991	,048 <sup>d</sup>
	<b>Ataque/ Defensa dependiente</b>	,001	,001	,991	,048 <sup>d</sup>
	<b>Rt dependiente</b>	,001	,001	,991	,048 <sup>d</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 15.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción de ataque o defensa y el resultado final del partido.**

		Valor	Sig. aproximada
<b>Nominal por nominal</b>	<b>Phi</b>	,029	,048
	<b>V de Cramer</b>	,029	,048
	<b>Coefficiente de contingencia</b>	,029	,048
<b>N de casos válidos</b>		4752	

La tabla 15.2 y 15.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas. Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,048$  en todos los casos, por lo tanto se acepta la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción defensiva u ofensiva y resultado final están relacionadas.

En la tabla 15.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.1 ( $\phi = 0,29$ ; y  $V = 0,29$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

**4.1.16.- Resultados que relacionan las variables tipo de instrucción (técnica, táctica, físico y psicológico) con el resultado final del partido.**

Agrupadas todas las categorías en cuatro grandes grupos, se observa que existen diferencias significativas positivas a favor de las instrucciones tácticas en el caso de ganar y a favor de las instrucciones técnicas en el caso de perder. Sin embargo, la relación en el caso de la táctica es muy débil.

**Tabla 16. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción Técnica, Táctica, Física o Psicológica con el resultado final del partido.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN		GANAR	PERDER	TOTAL
<b>Instrucción Técnica</b>	Recuento	534	642	1176
	% dentro de TIPO	45,4%	54,6%	100,0%
	% dentro de juego/pausa	11,8%	14,0%	12,9%
	% del total	5,9%	7,1%	12,9%
	Residuos corregidos	-3,0	3,0	
<b>Instrucción Táctica</b>	Recuento	2152	2104	4256
	% dentro de TIPO	50,6%	49,4%	100,0%
	% dentro de r2	47,7%	45,8%	46,7%
	% del total	23,6%	23,1%	46,7%
	Residuos corregidos	1,8	-1,8	

**Tabla 16.1. Estadísticos de chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido.**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	10,217 <sup>a</sup>	3	,017
<b>Razón de verosimilitudes</b>	10,230	3	,017
<b>Asociación lineal por lineal</b>	1,431	1	,232
<b>N de casos válidos</b>	9105		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 127,33

La tabla 16.1 muestra que el valor que el estadístico chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (3)= 10,217;  $p= 0,17$ ), puesto que el nivel de significación es menor que 0,05, puede rechazarse la hipótesis nula de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción táctica, técnica, físico o psicológico y el resultado final están relacionadas.

**Tabla 16.2. Medidas de asociación direccionales entre la variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. Aproximada
<b>Coefficiente de incertidumbre</b>	<b>Simétrica</b>	,001	,000	1,601	,017 <sup>c</sup>
	<b>Tec/Tac/Fis/Psic dependiente</b>	,001	,000	1,601	,017 <sup>c</sup>
	<b>Rt dependiente</b>	,001	,001	1,601	,017 <sup>c</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 16.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido.**

		Valor	Sig. aproximada
<b>Nominal por nominal</b>	<b>Phi</b>	,033	,017
	<b>V de Cramer</b>	,033	,017
	<b>Coefficiente de contingencia</b>	,033	,017
<b>N de casos válidos</b>		9105	

La tabla 16.2 y 16.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas. Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,17$  en todos los casos, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica están relacionadas.

En la tabla 16.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.1 ( $\phi = 0,33$ ; y  $V = 0,33$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### **4.1.17.- Resultados que relacionan las variables tipo de instrucción (técnica, táctica, físico y psicológico) con el resultado final del partido en los partidos disputados en casa.**

Agrupados en todas las categorías en cuatro grandes grupos, se observa que existen diferencias significativas positivas a favor de las instrucciones técnicas y físicas en el



caso de ganar y a favor de las instrucciones psicológicas en el caso de perder. Es decir, cuando se juega en casa, si se dan más instrucciones técnicas y tácticas, hay más posibilidades de ganar; mientras que si el discurso del entrenador se centra en lo psicológico, la probabilidad de perder aumenta.

**Tabla 17. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción Técnica, Táctica, Física o Psicológica con el resultado final del partido jugados en casa.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN		GANAR	PERDER	TOTAL
<b>Instrucción Técnica</b>	Recuento	332	189	521
	% dentro de TIPO	63,7%	36,6%	100,0%
	% dentro de ganar/perder	14,4%	8,6%	11,6%
	% del total	7,4%	4,2%	11,6%
	Residuos corregidos	<b>6,0</b>	<b>-6,0</b>	
<b>Instrucción Física</b>	Recuento	87	51	138
	% dentro de TIPO	63,0%	37,0%	100,0%
	% dentro de ganar/perder	3,8%	2,3%	3,1%
	% del total	1,9%	1,9%	3,1%
	Residuos corregidos	<b>2,8</b>	<b>-2,8</b>	
<b>Instrucción Psicológica</b>	Recuento	817	899	1716
	% dentro de TIPO	47,6%	52,4%	100,0%
	% dentro de ganar/perder	35,4%	41,0%	38,1%
	% del total	18,1%	20,0%	38,1%
	Residuos corregidos	<b>-3,9</b>	<b>3,9</b>	

**Tabla 17.1. Estadísticos de chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado en casa.**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	49,708 <sup>a</sup>	3	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	50,293	3	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	22,572	1	,000
<b>N de casos válidos</b>	4502		

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 67,9.

La tabla 17.1 muestra que el valor que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (3)= 49,708;  $p= 0,00$ ), puesto que el nivel de significación es menor que 0,05, puede rechazarse la hipótesis nula de independencia y concluir que las variables

tipo de instrucción táctico, técnico, físico o psicológico y el resultado final de los partidos disputados en casa están relacionadas.

**Tabla 17.2. Medidas de asociación direccionales entre la variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado en casa.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. Aproximada
<b>Coefficiente de incertidumbre</b>	<b>Simétrica</b>	,006	,002	3,580	,000 <sup>c</sup>
	<b>Tec/Tac/Fis/Psic dependiente</b>	,005	,001	3,580	,000 <sup>c</sup>
	<b>Rt dependiente</b>	,008	,002	3,580	,000 <sup>c</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 17.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado en casa.**

		Valor	Sig. Aproximada
<b>Nominal por nominal</b>	<b>Phi</b>	,105	,000
	<b>V de Cramer</b>	,105	,000
	<b>Coefficiente de contingencia</b>	,105	,000
<b>N de casos válidos</b>		4502	

La tabla 17.2 y 17.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas (tipo de instrucción y resultado final del partido jugado en casa). Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,00$  en todos los casos, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado en casa están relacionadas.

En la tabla 17.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.2 ( $\phi = 0,11$ ; y  $V = 0,11$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas moderada débil.

**4.1.18.- Resultados que relacionan las variables tipo de instrucción (técnica, táctica, físico y psicológico) con el resultado final del partido en los partidos disputados fuera.**

Agrupados en todas las categorías en cuatro grandes grupos, se observa que existen diferencias significativas positivas a favor de las instrucciones psicológicas en el caso de ganar y a favor de las instrucciones físicas en el caso de perder cuando se juega fuera. A diferencia de cuando se juega en casa, cuando actuamos como visitantes, los aspectos psicológicos se muestran como influyentes en un resultado positivo, mientras que si el discurso focaliza sobre los aspectos físicos las posibilidades de derrota aumentan.

**Tabla 18. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción Técnica, Táctica, Física o Psicológica con el resultado final del partido jugados fuera.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN		GANAR	PERDER	TOTAL
<b>Instrucción Física</b>	Recuento	47	72	119
	% dentro de TIPO	39,5%	60,5%	100,0%
	% dentro de ganar/perder	2,1%	3,1%	2,6%
	% del total	1,0%	1,6%	2,6%
	Residuos corregidos	-2,2	2,2	
<b>Instrucción Psicológica</b>	Recuento	897	806	1700
	% dentro de TIPO	52,8%	47,2%	100,0%
	% dentro de ganar/perder	39,3%	34,6%	36,9%
	% del total	19,5%	17,4%	36,9%
	Residuos corregidos	3,3	-3,3	

**Tabla 18.1. Estadísticos de chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado fuera.**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	14,291 <sup>a</sup>	3	,003
<b>Razón de verosimilitudes</b>	14,333	3	,002
<b>Asociación lineal por lineal</b>	8,338	1	,004
<b>N de casos válidos</b>	4603		

c. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 59,1.

La tabla 18.1 muestra que el valor que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (3)= 14,291;  $p= 0,003$ ), puesto que el nivel de significación es menor que

0,05, puede rechazarse la hipótesis nula de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción física y psicológica y el resultado final de los partidos disputados fuera están relacionadas.

**Tabla 18.2. Medidas de asociación direccionales entre la variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado fuera.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. Aproximada
<b>Coefficiente de incertidumbre</b>	<b>Simétrica</b>	,002	,001	1,898	,002 <sup>c</sup>
	<b>Tec/Tac/Fis/Psic dependiente</b>	,001	,001	1,898	,002 <sup>c</sup>
	<b>Rt dependiente</b>	,002	,001	1,898	,002 <sup>c</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 18.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado fuera.**

		Valor	Sig. Aproximada
<b>Nominal por nominal</b>	<b>Phi</b>	,056	,003
	<b>V de Cramer</b>	,056	,003
	<b>Coefficiente de contingencia</b>	,056	,003
<b>N de casos válidos</b>		4603	

La tabla 18.2 y 18.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas (tipo de instrucción y resultado final del partido jugado fuera). Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,003$  en todos los casos, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción técnica, táctica, física o psicológica y el resultado final del partido jugado fuera están relacionadas.

En la tabla 18.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.2 ( $\phi = 0,06$ ; y  $V = 0,06$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### 4.1.19.- Resultados que relacionan las variables tipo de instrucción técnica-táctica con la variable propio-rival.

Los residuos corregidos de la tabla 19 nos muestran diferencias significativas positivas a favor de las instrucciones técnicas en el caso del rival y a favor de las instrucciones tácticas en el caso del equipo propio. Además, el número de instrucciones tácticas es mucho mayor que el de instrucciones técnicas. El entrenador habla mucho más del equipo propio que del rival y lo hace más sobre táctica que sobre técnica. El hecho de tratarse de entrenadores expertos por un lado, y de equipos senior en una competición profesional, hacen que esto sea lógico. La mayor preocupación por las actuaciones del equipo propio que el rival representa la intención por parte del entrenador de controlar las acciones del partido y llevar la iniciativa.

**Tabla 19. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción técnico o táctico con el propio equipo y el rival.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN		PROPIO	RIVAL	TOTAL
<b>Instrucción Técnica</b>	Recuento	858	318	1176
	% dentro de técnico/táctico	73,0%	27,0%	100,0%
	% dentro de propio/rival	21,2%	44,7%	24,7%
	% del total	18,1%	6,7%	24,7%
	Residuos corregidos	<b>-13,4</b>	<b>13,4</b>	
<b>Instrucción Táctica</b>	Recuento	3183	393	3576
	% dentro de técnico/táctico	89,0%	11,0%	100,0%
	% dentro de propio/rival	78,8%	55,3%	75,3%
	% del total	67,0%	8,3%	75,3%
	Residuos corregidos	<b>13,4</b>	<b>-13,4</b>	

**Tabla 19.1. Estadísticos chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o rival**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	179,193 <sup>a</sup>	1	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	161,627	1	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	179,155	1	,000
<b>N de casos válidos</b>	4752		

d. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 175.9.

La tabla 19.1 muestra que el valor que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (1)= 179,193;  $p= 0,00$ ), puesto que el nivel de significación es menor que

0,05, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción táctico y técnico con respecto al equipo propio y al rival están relacionadas.

**Tabla 19.2. Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
<b>Coefficiente de incertidumbre</b>	<b>Simétrica</b>	,035	,006	6,123	,000 <sup>e</sup>
	<b>Tec/Tac dependiente</b>	,030	,005	6,123	,000 <sup>e</sup>
	<b>Propio dependiente</b>	,040	,006	6,123	,000 <sup>e</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 19.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival.**

		Valor	Sig. aproximada
<b>Nominal por nominal</b>	<b>Phi</b>	-,194	,000
	<b>V de Cramer</b>	,194	,000
	<b>Coefficiente de contingencia</b>	,191	,000
<b>N de casos válidos</b>		4752	

La tabla 19.2 y 19.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas. Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,000$  en todos los casos, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción técnica o táctica al rival o al propio equipo están relacionadas.

En la tabla 19.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.2 ( $\phi = -0,194$ ; y  $V = 0,194$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### 4.1.20.- Resultados que relacionan las variables ataque-defensa con la variable propio-rival cuando se juega en casa.

Los residuos corregidos de la tabla 20 nos muestran diferencias significativas positivas a favor de las instrucciones de ataque en el caso del rival y a favor de las instrucciones de defensa en el caso del equipo propio cuando se juegan los partidos en casa.

**Tabla 20. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción ataque o defensa con el propio equipo y el rival cuando se juega en casa.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN		PROPIO	RIVAL	TOTAL
<b>Instrucción Ataque</b>	Recuento	941	203	1144
	% dentro de ataque/defensa	82,3%	17,7%	100,0%
	% dentro de propio/rival	47,5%	58,5%	49,1%
	% del total	40,0%	8,7%	49,1%
	Residuos corregidos	-3,8	3,8	
<b>Instrucción Defensa</b>	Recuento	1040	144	1184
	% dentro de ataque/defensa	87,8%	12,2%	100,0%
	% dentro de propio/rival	52,5%	41,5%	50,9%
	% del total	44,7%	6,2%	50,9%
	Residuos corregidos	3,8	-3,8	

**Tabla 20.1. Estadísticos chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o rival cuando se juega en casa.**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	14,296 <sup>a</sup>	1	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	13,859	1	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	14,343	1	,000
<b>N de casos válidos</b>	2328		

e. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 175.9.

La tabla 20.1 muestra que el valor que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (1)= 14,296;  $p= 0,00$ ), puesto que el nivel de significación es menor que 0,05, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción ataque y defensa con respecto al equipo propio y al rival en los partidos disputados en casa están relacionadas.

**Tabla 20.2. Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival cuando se juega en casa.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
<b>Coefficiente de incertidumbre</b>	<b>Simétrica</b>	,006	,003	1,901	,000 <sup>c</sup>
	<b>Tec/Tac dependiente</b>	,004	,002	1,901	,000 <sup>c</sup>
	<b>Propio dependiente</b>	,007	,004	1,901	,000 <sup>c</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 20.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival cuando se juega en casa.**

		Valor	Sig. Aproximada
<b>Nominal por nominal</b>	<b>Phi</b>	-,078	,000
	<b>V de Cramer</b>	,078	,000
	<b>Coefficiente de contingencia</b>	,078	,000
<b>N de casos válidos</b>		2328	

La tabla 20.2 y 20.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas. Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,000$  en todos los casos, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción ataque y defensa en el equipo rival o al propio cuando se juega en casa están relacionadas.

En la tabla 20.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.2 ( $\phi = -0,08$ ; y  $V = 0,08$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### **4.1.21.- Resultados que relacionan las variables ataque-defensa con la variable propio-rival cuando se juega fuera.**

Los residuos corregidos de la tabla 21 nos muestran diferencias significativas positivas a favor de las instrucciones de ataque en el caso del rival y a favor de las instrucciones de defensa en el caso del equipo propio cuando se juegan los partidos que se juegan



fuera. Además, el número de instrucciones de defensa es mayor que el de instrucciones de ataque.

**Tabla 21. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción técnico o táctico con el propio equipo y el rival cuando se juega fuera.**

TIPO DE INSTRUCCIÓN		PROPIO	RIVAL	TOTAL
<b>Instrucción Ataque</b>	Recuento	968	213	1181
	% dentro de ataque/defensa	82,0%	18,0%	100,0%
	% dentro de propio/rival	47,0%	58,5%	48,7%
	% del total	39,9%	8,8%	48,7%
	Residuos corregidos	-4,1	4,1	
<b>Instrucción Defensa</b>	Recuento	1092	151	1243
	% dentro de ataque/defensa	87,9%	12,1%	100,0%
	% dentro de propio/rival	53,0%	41,5%	51,3%
	% del total	45,0%	6,2%	51,3%
	Residuos corregidos	4,1	-4,1	

**Tabla 21.1. Estadísticos chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o rival cuando se juega fuera.**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	16,449 <sup>a</sup>	1	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	16,495	1	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	16,443	1	,000
<b>N de casos válidos</b>	2424		

f. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 175.9.

La tabla 21.1 muestra que el valor que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2$  (1)= 16,449;  $p= 0,00$ ), puesto que el nivel de significación es menor que 0,05, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción ataque y defensa con respecto al equipo propio y al rival en los partidos disputados fuera están relacionadas.

**Tabla 21.2. Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival cuando se juega fuera.**

		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
Coeficiente de incertidumbre	Simétrica	,006	,003	2,038	,000 <sup>c</sup>
	Tec/Tac dependiente	,005	,002	2,038	,000 <sup>c</sup>
	Propio dependiente	,008	,004	2,038	,000 <sup>c</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 21.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival cuando se juega fuera.**

		Valor	Sig. Aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,082	,000
	V de Cramer	,082	,000
	Coeficiente de contingencia	,082	,000
N de casos válidos		2424	

La tabla 21.2 y 21.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas. Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,000$  en todos los casos, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción ataque y defensa en el equipo rival o al propio cuando se juega fuera están relacionadas.

En la tabla 21.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.2 ( $\phi = -0,08$ ; y  $V = 0,08$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas débil.

#### **4.1.22.- Resultados que relacionan el tipo de instrucción técnico-táctica de ataque o defensa que se da al rival o al propio equipo con los momentos del juego.**

Según los resultados de la tabla 22, durante el juego, existe una desproporción significativa positiva hacia la táctica tanto de ataque como de defensa propias. Por otro lado, se habla más de la técnica de ataque del rival.

Durante los tiempos de pausa, existe una desproporción significativa positiva hacia la táctica defensiva propia y la técnica del ataque rival.

Tabla 22. Tabla de contingencia que relaciona el tipo de instrucción técnico-táctica de ataque o defensa que se da al rival o al propio equipo con los momentos del juego.

TIPO DE INSTRUCCIÓN EN JUEGO		PROPIO	RIVAL	TOTAL
<b>Instrucción Defensa técnica</b>	Recuento	474	99	573
	% dentro de ataque/defensa	82,7%	17,3%	100,0%
	% dentro de propio/rival	15,6%	21,1%	16,3%
	% del total	13,5%	2,8%	16,3%
	Residuos corregidos	<b>-3,0</b>	<b>3,0</b>	
<b>Instrucción Ataque técnica</b>	Recuento	240	137	377
	% dentro de ataque/defensa	63,7%	36,3%	100,0%
	% dentro de propio/rival	7,9%	29,1%	10,7%
	% del total	6,8%	3,9%	10,7%
	Residuos corregidos	<b>-13,8</b>	<b>13,8</b>	
<b>Instrucción Defensa táctica</b>	Recuento	1173	107	1280
	% dentro de ataque/defensa	91,6%	8,4%	100,0%
	% dentro de propio/rival	38,6%	22,8%	36,5%
	% del total	33,4%	3,0%	36,5%
	Residuos corregidos	<b>6,6</b>	<b>-6,6</b>	
<b>Instrucción Ataque táctica</b>	Recuento	1153	127	1280
	% dentro de ataque/defensa	90,1%	9,9%	100,0%
	% dentro de propio/rival	37,9%	27,0%	36,5%
	% del total	32,8%	3,6%	36,5%
	Residuos corregidos	<b>4,6</b>	<b>-4,6</b>	
TIPO DE INSTRUCCIÓN EN PAUSA		PROPIO	RIVAL	TOTAL
<b>Instrucción Ataque técnica</b>	Recuento	56	52	108
	% dentro de ataque/defensa	51,9%	48,1%	100,0%
	% dentro de propio/rival	5,6%	21,6%	8,7%
	% del total	4,5%	4,2%	8,7%
	Residuos corregidos	<b>-7,9</b>	<b>7,9</b>	
<b>Instrucción Defensa táctica</b>	Recuento	397	59	456
	% dentro de ataque/defensa	87,1%	12,9%	100,0%
	% dentro de propio/rival	39,7%	24,5%	36,7%
	% del total	32,0%	4,8%	36,7%
	Residuos corregidos	<b>4,4</b>	<b>-4,4</b>	

**Tabla 22.1. Estadísticos chi-cuadrado y razón de verosimilitud para las variables tipo de instrucción técnico-táctico de ataque o defensa y si va dirigida al equipo propio o rival en los diferentes momentos de juego.**

<b>Tiempo de juego</b>	<b>Valor</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	219,885 <sup>a</sup>	3	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	178,757	3	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	67,492	1	,000
<b>N de casos válidos</b>	3510		
<b>Tiempo de pausa</b>	<b>Valor</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	72,837 <sup>b</sup>	3	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	61,989	3	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	16,845	1	,000
<b>N de casos válidos</b>	1242		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 50,48.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 20,96.

La tabla 22.1 muestra que el valor que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2(1) = 219,885$ ;  $p = 0,00$ ), puesto que el nivel de significación es menor que 0,05, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción ataque-defensa técnico-táctico con respecto al equipo propio y al rival en los momentos de juego están relacionadas.

La tabla 22.1 muestra que el valor que el estadístico Chi-cuadrado de Pearson tiene un valor de ( $\chi^2(1) = 72,837$ ;  $p = 0,00$ ), puesto que el nivel de significación es menor que 0,05, puede rechazarse la hipótesis de independencia y concluir que las variables tipo de instrucción ataque-defensa técnico-táctico con respecto al equipo propio y al rival en los momentos de pausa están relacionadas.

**Tabla 22.2. Medidas de asociación direccionales entre las variables tipo de instrucción técnico-táctico de ataque o defensa y si va dirigida al equipo propio o al rival durante los diferentes momentos de juego.**

Durante el juego		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
Coeficiente de incertidumbre	Simétrica	,031	,005	6,240	,000 <sup>c</sup>
	Def/Ataq Tec/Tac dependiente	,020	,003	6,240	,000 <sup>c</sup>
	Propio dependiente	,065	,010	6,240	,000 <sup>c</sup>

Durante las pausas		Valor	Error típ. asint. <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Sig. aproximada
Coeficiente de incertidumbre	Simétrica	,030	,008	3,739	,000 <sup>c</sup>
	Def/Ataq Tec/Tac dependiente	,021	,006	3,739	,000 <sup>c</sup>
	Propio dependiente	,051	,013	3,739	,000 <sup>c</sup>

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basado en la aproximación chi-cuadrado.

d. Probabilidad del chi-cuadrado de la razón de verosimilitudes.

**Tabla 22.3. Medidas de asociación simétricas entre las variables tipo de instrucción técnico o táctico y si va dirigida al equipo propio o al rival durante los diferentes momentos de juego.**

Durante el juego		Valor	Sig. Aproximada
Nominal por nominal	Phi	,250	,000
	V de Cramer	,250	,000
	Coeficiente de contingencia	,243	,000
N de casos válidos		3510	

Durante las pausas		Valor	Sig. Aproximada
Nominal por nominal	Phi	,242	,000
	V de Cramer	,242	,000
	Coefficiente de contingencia	,235	,000
N de casos válidos		1242	

La tabla 22.2 y 22.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiadas. Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,000$  en todos los casos, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción ataque-defensa técnico-táctica con respecto al equipo rival o al propio durante el tiempo de juego están relacionadas.

En la tabla 22.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.3 ( $\phi = -0,250$ ; y  $V = 0,250$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas moderada.

La tabla 22.2 y 22.3 muestran las medidas de asociación para datos nominales recién estudiada. Los niveles de significación muestran que son menores que 0,05;  $p = 0,000$  en todos los casos, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de independencia y se concluye que las variables tipo de instrucción ataque-defensa técnico-táctica con respecto al equipo rival o al propio durante el tiempo de pausa están relacionadas.

En la tabla 22.3 los valores de los coeficientes de asociación mostraron valores moderados por debajo de 0.3 ( $\phi = -0,242$ ; y  $V = 0,242$ ) y fueron estadísticamente significativos reflejando una relación entre las variables categóricas moderada.

#### 4.2.- REGRESIÓN LOGÍSTICA BINOMINAL.

En el presente estudio se ha realizado un segundo análisis estadístico. Con el objetivo de conocer en profundidad la relación entre las variables situacionales del resultado final y la localización del partido con los tipos de instrucciones realizadas por el entrenador durante el partido y los tiempos muertos y descansos, se han realizado varios modelos de regresión logística binomial. Para una mayor claridad en la exposición de los resultados se exponen de manera independiente en función del resultado final del partido (ganar y perder), en función de la localización (casa y fuera), y en tercer lugar se

analiza la interacción de ambas variables situacionales estudiando las diferencias de ganar y perder cuando se juega en casa y cuando se juega fuera.

#### 4.2.1.- Regresión logística binomial en función del resultado final en el marcador como variable dependiente (Ganar/ perder).

En la siguiente tabla 23 se presentan los resultados descriptivos para las variables analizadas. Destaca el mayor uso de instrucciones en los partidos perdidos en ambos momentos de partido, durante el tiempo de juego y en tiempos muertos y descansos. Respecto al tipo de instrucción, destacan 3 categorías como las que más se producen, la táctica defensa propia, la táctica ataque propio y psicológico.

**Tabla 23. Resultados descriptivos (frecuencias en %) de las variables categóricas analizadas (resultado final y tipo de instrucción) en función del momento donde se realizaron las instrucciones.**

	<b>Tiempo de juego</b>	<b>Tiempo muerto/ descansos</b>
	<i>Frecuencia (%)</i>	<i>Frecuencia (%)</i>
<b>Ganar</b>	49.6	47.7
<b>Perder</b>	50.4	52.3
<b>Técnica defensa propio</b>	6.1	3.9
<b>Técnica defensa rival</b>	1.3	1.3
<b>Técnica ataque propio</b>	3.1	2.5
<b>Técnica ataque rival</b>	1.8	2.3
<b>Táctica defensa propio</b>	15.2	17.6
<b>Táctica defensa rival</b>	1.4	2.6
<b>Táctica ataque propio</b>	14.9	20.4
<b>Táctica ataque rival</b>	1.6	4.4
<b>Físico</b>	2.7	2.0
<b>Psicológico</b>	51.8	43.0
<b>Total</b>	100	100

La información obtenida sobre el ajuste del modelo aparece en la tabla 23, donde se muestran los estadísticos de bondad del ajuste global para el modelo estimado. En este caso, como su valor (-2 log de la verosimilitud) desciende en ambos casos (tiempo de juego y tiempos muertos y descansos), se puede afirmar que hay una relación entre ambas variables y que permiten mejorar la predicción del modelo. En un segundo lugar, el valor del Chi-cuadrado es significativo sólo en el tiempo de juego ( $p=0.001$ ), por lo que se puede afirmar que hay una relación estadísticamente significativa entre la variable dependiente y la variable independiente.

**Tabla 23.1. Pruebas sobre los coeficientes del modelo (contrastes de ajuste global) en el tiempo de juego y en los tiempos muertos y descansos.**

	<b>-2 log verosimilitud</b>	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig.</b>
<b>Tiempo de juego</b>	90.741 62.924	27.817	9	.001
<b>Tiempo muerto/descansos</b>	56.387 51.865	4.521	9	<b>.874</b>

Con la información obtenida sobre el ajuste del modelo (tabla 23.1), se puede afirmar que hay una relación entre ambas variables y que permiten mejorar la predicción del modelo. De acuerdo con los valores de los test, se puede afirmar que la relación entre la variable dependiente e independiente es débil.

**Tabla 23.2. Resumen del modelo (estadísticos de ajuste global) en el tiempo de juego.**

<b>Cox y Snell</b>	.004
<b>Nagelkerke</b>	.005
<b>McFadden</b>	.003

El modelo obtenido permite diferenciar que tipo de instrucciones se asocian con la victoria y la derrota. De este modo (ver tabla 23.3) cuando los entrenadores utilizan más veces las instrucciones de técnica defensa propia incrementan en un 48% la posibilidad de obtener la victoria. Mientras que cuando los entrenadores se centran en la táctica de ataque propio reducen en un 16% las posibilidades de obtener la victoria.

**Tabla 23.3. Variables incluidas en la ecuación para el tiempo de juego (estimaciones, Intervalo de confianza al 95%, y significación de los coeficientes).**

	<b>Exp (B)</b>	<b>IC 95%</b>
Técnica defensa propio	1.48	(1.22 – 1.80)***
Táctica ataque propio	0.84	(0.74 – 0.96)**

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001

#### **4.2.2.-Regresión logística binomial en función localización del partido como variable dependiente (Casa/ fuera).**

En la siguiente tabla 24 presentan los resultados descriptivos para las variables analizadas. Destaca el mayor uso de instrucciones en los partidos jugados en casa durante el tiempo de juego, mientras que se incrementa el porcentaje de instrucciones durante los tiempos muertos y los descansos cuando se juega en casa. Respecto al tipo



de instrucción, destacan 3 categorías como las que más se producen, la táctica defensa propia, la táctica ataque propio y psicológico.

**Tabla 24. Resultados descriptivos (frecuencias en %) de las variables categóricas analizadas (localización del partido y tipo de instrucción) en función del momento donde se realizaron las instrucciones.**

	<b>Tiempo de juego</b>	<b>Tiempo muerto/ descansos</b>
	<i>Frecuencia (%)</i>	<i>Frecuencia (%)</i>
<b>Casa</b>	50.1	45.8
<b>Fuera</b>	49.9	54.2
<b>Técnica defensa propio</b>	6.1	3.9
<b>Técnica defensa rival</b>	1.3	1.3
<b>Técnica ataque propio</b>	3.1	2.5
<b>Técnica ataque rival</b>	1.8	2.3
<b>Táctica defensa propio</b>	15.2	17.6
<b>Táctica defensa rival</b>	1.4	2.6
<b>Táctica ataque propio</b>	14.9	20.4
<b>Táctica ataque rival</b>	1.6	4.4
<b>Físico</b>	2.7	2.0
<b>Psicológico</b>	51.8	43.0
<b>Total</b>	100	100

La información obtenida sobre el ajuste del modelo aparece en la tabla 24, donde se muestran los estadísticos de bondad del ajuste global para el modelo estimado. En este caso, como su valor (-2 log de la verosimilitud) desciende en ambos casos (tiempo de juego y tiempos muertos y descansos), se puede afirmar que hay una relación entre ambas variables y que permiten mejorar la predicción del modelo. En un segundo lugar, el valor del Chi-cuadrado es significativo sólo en el tiempo de juego ( $p=0.014$ ), por lo que se puede afirmar que hay una relación estadísticamente significativa entre la variable dependiente y la variable independiente. Por el contrario en los tiempos muertos y los descansos el valor del Chi-cuadrado no es significativo.

**Tabla 24.1. Pruebas sobre los coeficientes del modelo (contrastes de ajuste global) en el tiempo de juego y en los tiempos muertos y descansos en función de la localización del partido.**

	<b>-2 log verosimilitud</b>	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
<b>Tiempo de juego</b>	83.641 62.898	20.743	9	.014
<b>Tiempo muerto/descansos</b>	64.758 51.657	13.10	9	.158

Con la información obtenida sobre el ajuste del modelo (tabla 24.1), se puede afirmar que hay una relación entre ambas variables y que permiten mejorar la predicción del modelo. De acuerdo con los valores de los test, se puede afirmar que la relación entre la variable dependiente e independiente es débil.

**Tabla 24.2.. Resumen del modelo (estadísticos de ajuste global) en el tiempo de juego en función de la localización.**

<b>Cox y Snell</b>	.003
<b>Nagelkerke</b>	.004
<b>McFadden</b>	.002

El modelo obtenido permite diferenciar que tipo de instrucciones se asocian con la localización del partido. De este modo (ver tabla 24.3) cuando se juega en casa se incrementa en un 34% las posibilidades de ofrecer más instrucciones de técnica defensa propia.

**Tabla 24.3 Variables incluidas en la ecuación para el tiempo de juego en función de la localización (estimaciones, Intervalo de confianza al 95%, y significación de los coeficientes).**

	<b>Exp (B)</b>	<b>IC 95%</b>
Técnica defensa propio	0.66	(0.50 – 0.86)**

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001

#### **4.2.3.- Regresión logística binomial en función del resultado final en el mercado (Ganar/ perder) cuando se juega en casa y cuando se juega fuera.**

En la siguiente tabla 25 se presentan los resultados descriptivos para las variables analizadas. Destaca el mayor uso de instrucciones cuando se gana durante los tiempos muertos y descansos. Mientras que durante los periodos de juego se utilizan más instrucciones cuando se gana jugando en casa, y cuando se pierde jugando fuera. Respecto al tipo de instrucción, destacan 3 categorías como las que más se producen, la táctica defensa propia, la táctica ataque propio y psicológico.

**Tabla 25. Resultados descriptivos (frecuencias en %) de las variables categóricas analizadas (resultado del partido y tipo de instrucción) en función de la localización del partido y del momento donde se realizaron las instrucciones.**

	Tiempo de juego		Tiempo muerto/ descansos	
	CASA	FUERA	CASA	FUERA
	<i>Frecuencia (%)</i>	<i>Frecuencia (%)</i>	<i>Frecuencia (%)</i>	<i>Frecuencia (%)</i>
<b>Ganar</b>	50.9	49.8	52.6	52.1
<b>Perder</b>	49.0	50.2	47.3	47.8
<b>Técnica defensa propio</b>	5.9	6.3	3.28	4.4
<b>Técnica defensa rival</b>	1.2	1.3	1.3	1.3
<b>Técnica ataque propio</b>	2.4	3.7	1.6	3.1
<b>Técnica ataque rival</b>	1.5	1.9	2.3	2.2
<b>Táctica defensa propio</b>	15.2	15.1	18.1	17.1
<b>Táctica defensa rival</b>	1.2	1.5	3.2	2.1
<b>Táctica ataque propio</b>	15.8	14.0	20.9	19.9
<b>Táctica ataque rival</b>	1.7	1.5	5.1	3.8
<b>Físico</b>	3.0	2.4	2.1	1.8
<b>Psicológico</b>	51.7	51.8	41.9	43.8
<b>Total</b>	100	100	100	100

La información obtenida sobre el ajuste del modelo aparece en la tabla 25.1, donde se muestran los estadísticos de bondad del ajuste global para el modelo estimado. En este caso, como su valor (-2 log de la verosimilitud) desciende en ambos casos (tiempo de juego y tiempos muertos y descansos), se puede afirmar que hay una relación entre ambas variables y que permiten mejorar la predicción del modelo. En un segundo lugar, el valor del Chi-cuadrado es significativo sólo en el tiempo de juego cuando se juega en casa ( $p=0.001$ ) y cuando se juega fuera ( $p=.001$ ), por lo que se puede afirmar que hay una relación estadísticamente significativa entre la variable dependiente y la variable independiente. Por el contrario en los tiempos muertos y los descansos el valor del Chi-cuadrado no es significativo ni en los partidos de casa ( $p=.297$ ) ni fuera ( $p=.111$ ).

**Tabla 25.1. Pruebas sobre los coeficientes del modelo (contrastes de ajuste global) en el tiempo de juego y en los tiempos muertos y descansos para los partidos jugados en casa y fuera.**

		-2 log verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
<b>Tiempo de juego</b>	<b>CASA</b>	117.27 55.36	61.91	9	.001
	<b>FUERA</b>	84.69 56.16	28.53	9	.001
<b>Tiempo muerto/descansos</b>	<b>CASA</b>	54.45 43.75	10.70	9	<b>.297</b>
	<b>FUERA</b>	59.81 45.47	14.34	9	<b>.111</b>

Con la información obtenida sobre el ajuste del modelo (tabla 25.2), se puede afirmar que hay una relación entre ambas variables y que permiten mejorar la predicción del modelo. De acuerdo con los valores de los test, se puede afirmar que la relación entre la variable dependiente e independiente es débil tanto en los partidos jugados en casa, como en los partidos jugados fuera.

**Tabla 25.2. Resumen del modelo (estadísticos de ajuste global) en el tiempo de juego para los partidos jugados en casa y fuera.**

	<b>Tiempo juego</b>	
	casa	fuera
<b>Cox y Snell</b>	.016	.007
<b>Nagelkerke</b>	.021	.010
<b>McFadden</b>	.012	.005

El modelo obtenido permite diferenciar qué tipo de instrucciones se asocian con la victoria y la derrota cuando se juega en casa. De este modo (ver tabla 25.3) cuando los entrenadores utilizan más veces las instrucciones de técnica defensa propia incrementan en un 162% la posibilidad de obtener la victoria. Mientras que cuando los entrenadores se centran en la técnica de ataque propio incrementan en un 74% las posibilidades de obtener la victoria, por último cuando los entrenadores utilizan las instrucciones sobre los aspectos físicos se incrementan en un 101% las posibilidades de obtener la victoria.

**Tabla 25.3. Variables incluidas en la ecuación para el tiempo de juego en los partidos de casa (estimaciones, Intervalo de confianza al 95%, y significación de los coeficientes).**

CASA	Exp (B)	IC 95%
Técnica defensa propio	2.62	(1.94 – 3.53)***
Técnica ataque propio	1.74	(1.14 – 2.65)*
Físico	2.01	(1.36 – 2.98)***

\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001

El modelo obtenido permite diferenciar que tipo de instrucciones se asocian con la victoria y la derrota en los partidos jugados fuera. De este modo (ver tabla 25.4) cuando los entrenadores utilizan más veces las instrucciones de técnica ataque propio incrementan en un 32% la posibilidad de perder. Además cuando los entrenadores utilizan las instrucciones de táctica de ataque propio se incrementan en un 33% las posibilidades de perder. Por último, cuando los entrenadores se centran en los aspectos físicos reducen en un 43% las posibilidades de obtener la victoria.

**Tabla 25.4. Variables incluidas en la ecuación para el tiempo de juego en los partidos de fuera (estimaciones, Intervalo de confianza al 95%, y significación de los coeficientes).**

FUERA	Exp (B)	IC 95%
Técnica ataque propio	0.68	(0.48 – 0.95)*
Táctica ataque propio	0.67	(0.55 – 0.81)***
Físico	0.57	(0.37 – 0.86)**

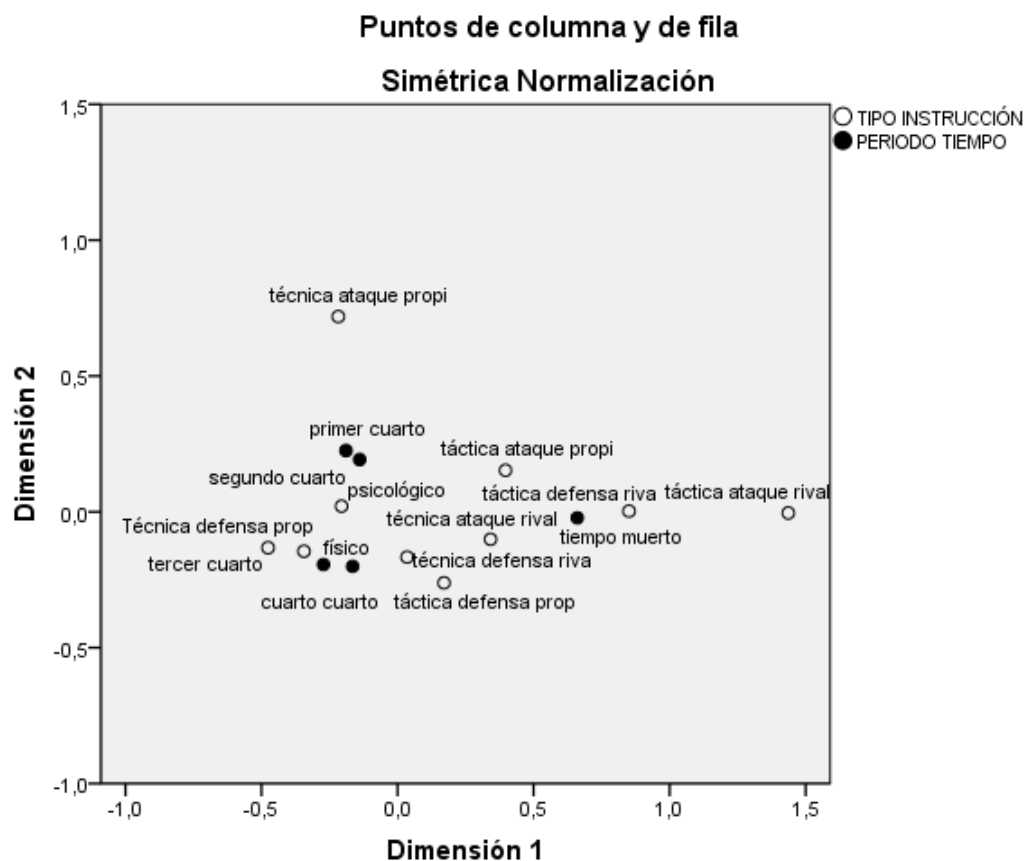
\*p<0.05; \*\*p<0.01; \*\*\*p<0.001

### 4.3.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS:

Se realiza el análisis de correspondencias múltiples con el propósito de representar el mismo espacio de representación de varias variables categóricas, de modo que se puedan ver las asociaciones entre cada categoría.

#### 4.3.1.- Análisis de correspondencias entre las variables tipo de instrucción y periodo de tiempo.

Los resultados del análisis de correspondencias mostraron que había una relación estadísticamente significativa entre ambas variables ( $\chi^2 = 187.77$ ,  $p = 0.000$ ), además de establecerse dos dimensiones con un valor de la inercia moderado (Dimensión 1: 17%, dimensión 2: 2%).

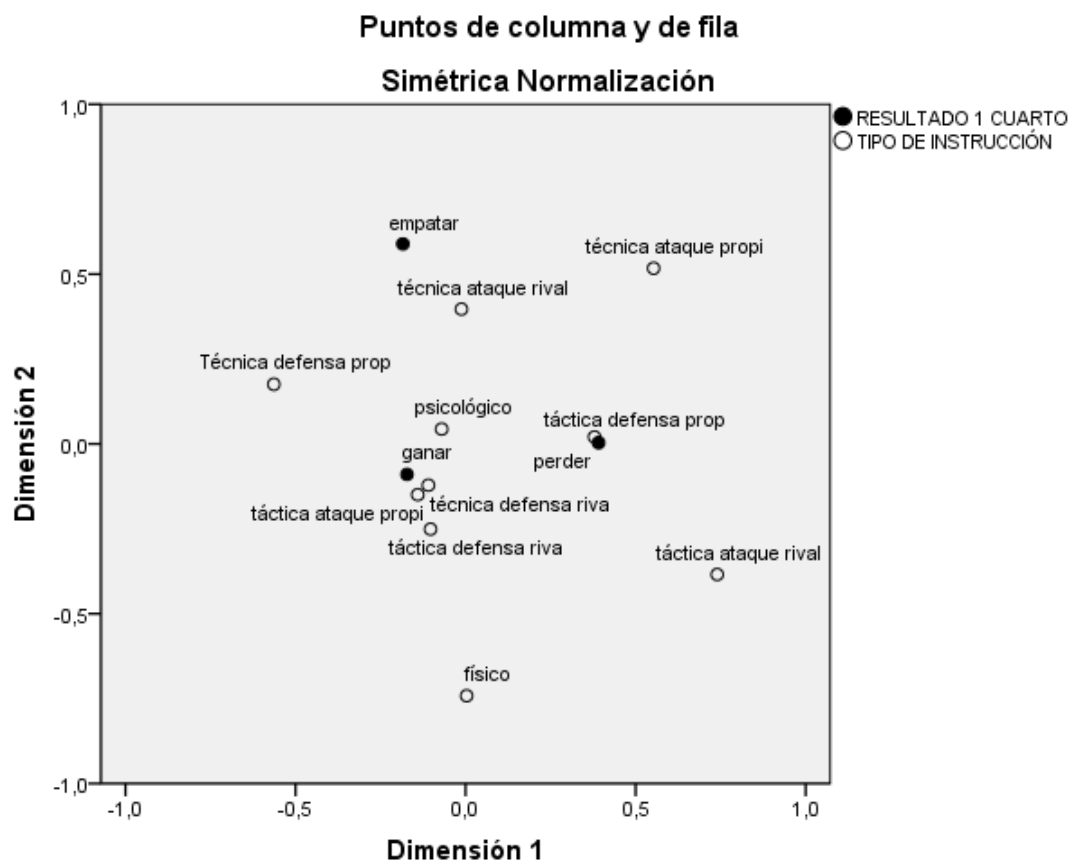


**Figura 3. Gráfico de asociación entre las variables categóricas tipo de instrucción y periodo de tiempo**

Como se puede apreciar en la figura 1, hay una asociación destacada de la instrucción “técnica de ataque propio” en el primer y el segundo cuarto, la “técnica de defensa propia” y las instrucciones “físicas” en el tercer y cuarto cuarto; y la “táctica ataque rival” y “táctica defensa rival” en los tiempos muertos.

#### **4.3.2.-Análisis de correspondencias entre las variables tipo de instrucción y resultado en el primer cuarto.**

Los resultados del análisis de correspondencias mostraron que había una relación estadísticamente significativa entre ambas variables ( $\chi^2 = 59,11$ ,  $p = 0,000$ ), además de establecerse dos dimensiones con un valor de la inercia moderado (Dimensión 1: 5%, dimensión 2: 2%).

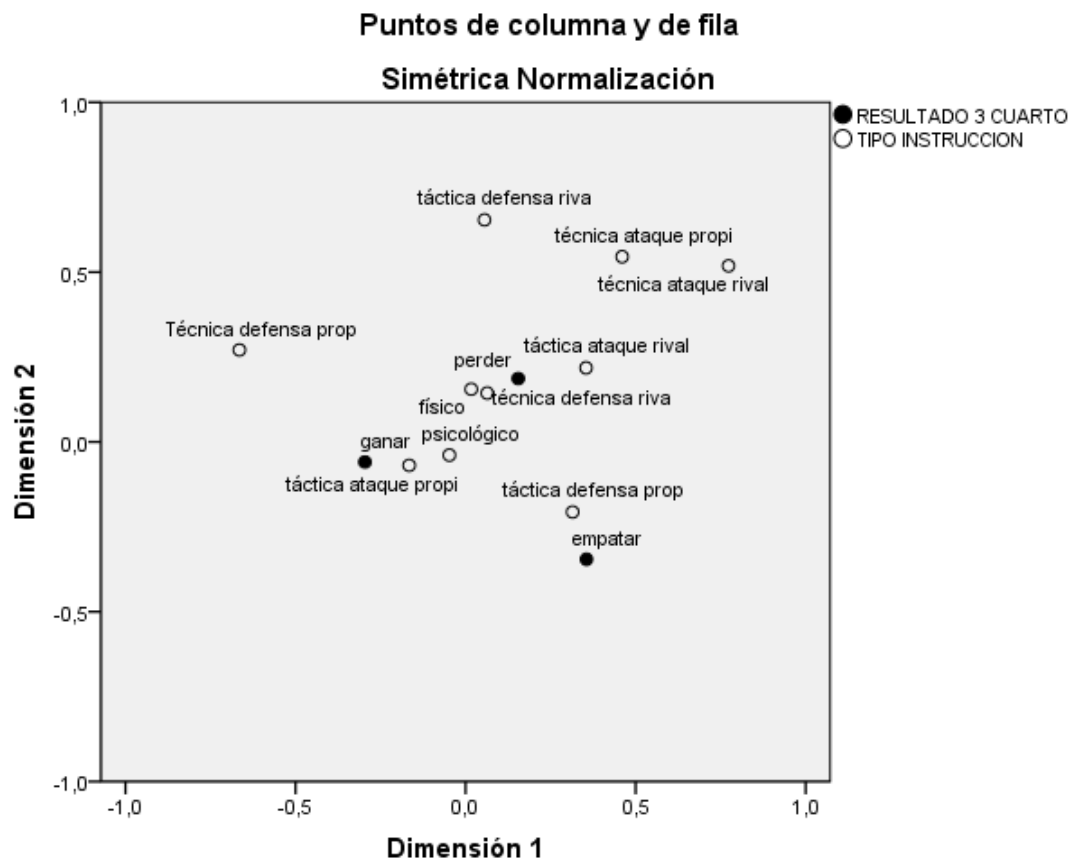


**Figura 4. Gráfico de asociación entre las variables categóricas tipo de instrucción y resultado 1 cuarto**

Los resultados presentados en la Figura 2 presentan una asociación entre la “táctica de defensa propia” cuando se pierde el primer cuarto, la “técnica de ataque rival” cuando se empata, y los aspectos “psicológico”, “técnica de defensa rival” y “táctica ataque propio” cuando se gana el primer cuarto.

#### **4.3.3.- Análisis de correspondencias entre las variables tipo de instrucción y resultado en el tercer cuarto.**

Los resultados del análisis de correspondencias mostraron que había una relación estadísticamente significativa entre ambas variables ( $\chi^2 = 56,77$ ,  $p = 0,000$ ), además de establecerse dos dimensiones con un valor de la inercia débil (Dimensión 1: 4%, dimensión 2: 2%).



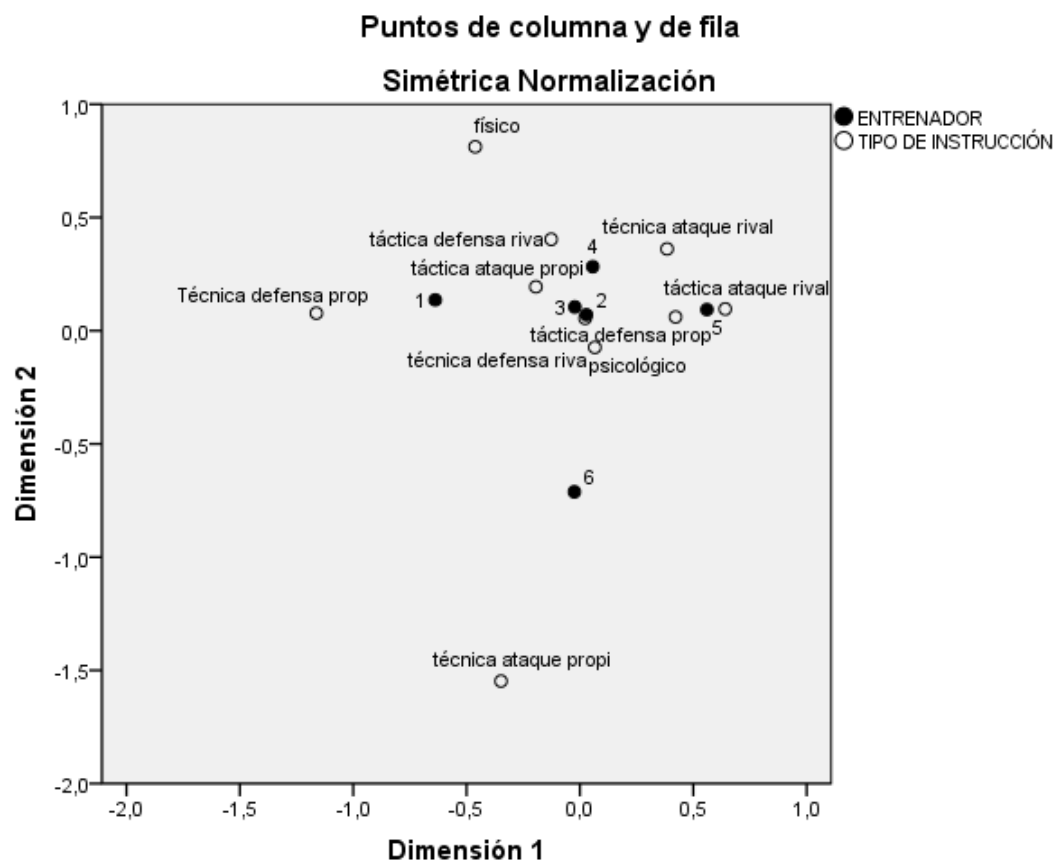
**Figura 5. Gráfico de asociación entre las variables categóricas tipo de instrucción y resultado 3 cuarto**

Los resultados presentados en la Figura 3 presentan una asociación entre la “táctica de ataque rival”, “físico” y “técnica defensa rival” cuando se pierde el tercer cuarto, la “táctica defensa propia” cuando se empata, y los aspectos “psicológico” y “táctica ataque propio” cuando se gana el tercer cuarto.

#### **4.3.4.-Análisis de correspondencias entre las variables tipo de instrucción y cada entrenador.**

Los resultados del análisis de correspondencias mostraron que había una relación estadísticamente significativa entre ambas variables ( $\chi^2 = 358,89$ ,  $p = 0,000$ ), además de establecerse dos dimensiones con un valor de la inercia moderado (Dimensión 1: 18%, dimensión 2: 11%).





**Figura 6. Gráfico de asociación entre las variables categóricas tipo de instrucción y entrenador**

Los resultados de la Figura 4 muestran una asociación clara entre el entrenador 6 con la “técnica de ataque propia”, el entrenador 1 con la “técnica defensa propia”, y el entrenador 5 con la “táctica de ataque rival” y la “táctica defensa propia”.

## **5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**



## 5.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS:

El objeto principal de la presente tesis doctoral es analizar la comunicación verbal del entrenador de baloncesto experto en competición. Es importante dejar claro esto, ya que se trata de observar una conducta y no un proceso cognitivo. No se va a incidir en la capacidad de reflexión del entrenador, ni se va a juzgar su toma de decisiones, si no que se va a diseccionar el contenido de su discurso para descubrir cuáles son los aspectos que lo componen. Para ello, se ha categorizado el discurso del entrenador y se ha relacionado con diferentes variables como el resultado, el momento de juego y pausa, el hecho de jugar como local o visitante y el periodo de juego



**Figura 7. Relación entre las variables del estudio**

Por otro lado queremos averiguar si existe, y establecer si es posible, un perfil básico común entre todos los entrenadores que componen la muestra (6), para verificar o no la hipótesis de la que partimos; que no es otra que la creencia de que existen entre los entrenadores expertos, rasgos comunes que pueden facilitar la elaboración de un modelo teórico de conducta eficaz del entrenador en competición. Para ello, se ha realizado un análisis de correspondencias entre entrenadores.

La información dada por el entrenador durante la competición influye en el rendimiento del equipo (Cushion y Jones, 2001). Lo que el entrenador transmite a sus jugadores, la

forma, el contenido, el carácter de esa información, así como el lugar y momento en que se da son aspectos a considerar. En este sentido, Salmela (1996) afirma que el éxito en la competición es resultado, entre otras cosas, de una comunicación eficaz.

Los entrenadores, tal como apunta Chorkawy (1981), observan comportamientos deportivos y los categorizan en su mente para posteriormente emitir información relativa a esos comportamientos. En el caso de entrenadores expertos, el conjunto de comportamientos observados sobre los que versan su discurso, son aquellos que más están relacionados con el rendimiento de los jugadores y cuya presencia es más deseable para la obtención de una buena actuación deportiva, según se desprende de los estudios de Escudero, Balagué y García-mas (2002). Bloom, Shinke y Salmela (1997), argumentan que los entrenadores expertos tienen un mayor conocimiento del proceso de comunicación y se ven a sí mismos con un rol que busca tanto un rendimiento exitoso en el juego, como en los estudios y la vida personal de sus jugadores.

Sin embargo, esto no ocurre con los entrenadores inexpertos, que encuentran las mayores dificultades a la hora de dar un contenido efectivo a su comunicación en la información táctica en general y sobre la información táctica del equipo rival en particular, según los estudio de Moreno y cols. (2007).

### **5.1.- SOBRE EL ESTUDIO DE CASOS DEL DISCURSO DEL ENTRENADOR EXPERTO EN COMPETICIÓN.**

#### **5.1.1.- Las categorías del discurso**

Analizando las categorías que componen el discurso del entrenador, y sobre las que se ha realizado nuestro estudio, se encuentran estudios que muestran que el tipo de categoría “instrucción” es el más utilizado por los entrenadores (Potrac y cols., 2002 y Potrac y cols.,2007). Esto también sucede, aunque en menor medida, con entrenadores menos expertos (Mesquita, Sobrino, Rosado, Pereira y Milistetd, 2008; Cushion y Jones, 2001). Los resultados obtenidos coinciden con la mayoría de investigaciones al respecto. Sin embargo, lo que es más significativo, es que a diferencia de los entrenadores principiantes, los entrenadores expertos dan mayor cantidad de información (Moreno,2001 y Viciania y Sanchez, 2002), incluyendo una frecuencia alta

en otras categorías como los ánimos y dinimizaciones o el feedback afectivo y positivo. Estos resultados están avalados por las investigaciones realizadas en la Universidad de Virginia por Jones, Housner y Kornpan (1997), quienes en sus estudios, comparan la toma de decisiones y el comportamiento de entrenadores de baloncesto expertos y principiantes durante las prácticas. Sus conclusiones muestran no sólo una mayor cantidad de información total y de instrucciones en concreto, si no una mayor capacidad de adaptación y cambio de decisiones en el caso de aparición de dificultades, siendo más habilidosos y rápidos a la hora de modificar sus comportamientos y ejercicios para que resulten eficaces a la situación requerida.

Por tanto, se puede hablar de que la instrucción se considera algo imprescindible para ser un entrenador experto. En este sentido, los estudios de Lacy y Darst (1985) Lacy y Goldston (1990) con entrenadores ganadores en fútbol y baloncesto, afirman que los entrenadores centran su discurso principalmente en las instrucciones y los elogios. Aquellos contenidos pedagógicos se encuentran por encima de los emocionales o los de control como confirman los estudios de Tharp y Gallimore (1978) con Wooden. Más del 75% de los comportamientos del famoso entrenador tenían un contenido pedagógico. Es más, Hodges y Frank (2002) hablan del rol de profesor que debe tener todo entrenador; debe decirle a sus jugadores qué hacer y cómo hacerlo. En nuestra investigación, el grupo de la categoría “instrucciones” representa más del doble que la siguiente categoría.

En cuanto a la variable “preguntas”, está considerada como una estrategia de enseñanza importante para implicar al jugador en su proceso de aprendizaje (Claxton, 1988). Sin embargo, los resultados de nuestro estudio y de otros con entrenadores expertos (Bloom, 1999; Cushion y Jones, 2001; Potrac y cols. 2002 y Potrac y cols. 2007), revelan un uso de esta categoría medio-bajo. Esto puede ser para evitar que los jugadores les vean poco resolutivos y con falta de conocimiento. Sin embargo, se hacen necesarios otros estudios en los que se profundice en el tipo de pregunta, cuándo, cómo y a quién se hace.

En cuanto al uso la categoría “elogios y reprimendas”, aparece a lo largo de la literatura grandes diferencias de resultados. Si bien en el estudio de Tharp y Gallimore (1976), aparecen con una frecuencia muy baja, los últimos estudios de Potrac y cols.

(2002) y Potrac y cols. (2007) existe una tendencia dispar. El uso de los elogios en entrenadores expertos es alto mientras que las de reprimendas muestran una frecuencia baja. Esto puede ser consecuencia de un cambio en el estilo y personalidad de los entrenadores en los últimos años. Parece que la creación de un clima positivo en el equipo favorecería el aprendizaje de los jugadores y, por tanto, su nivel de eficacia en competición. Los resultados del estudio confirman esta tendencia, sin embargo, no hacen de ella un uso elevado, lo que, según Horns y cols. (2007), haría perder su eficacia motivacional y podría ser visto como un feedback inespecífico y algo perjudicial.

Otra de las categorías estudiadas es la de “ánimos y dinamizaciones”. La revisión de la literatura al respecto nos habla de grandes contrastes en los resultados, en función del deporte, nivel del entrenador y contexto (Potrac y cols. 2007). Los estudios de Lacy y Darst (1985) con entrenadores de éxito en fútbol americano, reflejan sobre el uso de los ánimos y dinamizaciones como la tercera categoría más frecuente, lo que coincide con nuestro estudio. Parece que un tipo de deporte como el baloncesto, cuya práctica requiere de bastante intensidad, así como un contexto competitivo de un nivel alto, favorecerían estos resultados. Las exigencias físicas, técnicas, tácticas y psicológicas del baloncesto y de la competición en concreto necesitan para ser cubiertas de continuas dinamizaciones. El ritmo de juego, la continuidad en las acciones, la necesidad de rendir en tiempo y espacio limitados, la interacción con el rival y compañeros, las limitaciones reglamentarias, etc., necesitan de este tipo de categoría. Este aspecto ha sido estudiado bajo otras perspectivas de análisis como el “behavioral momentum” o “psychological momentum” (Mace, Lalli, Shea, y Nevin, 1992; Roane, Kelley, Trosclair, y Hauer, 2004). De acuerdo con esta perspectiva, el rendimiento de los jugadores a nivel individual se incrementa debido a un aumento de la percepción psicológica de sus actuaciones individuales e interpersonales, dando como resultado mejores acciones. En este sentido, tanto en baloncesto masculino como femenino (Mace y cols., 1992; Roane y cols., 2004), se ha encontrado que los equipos responden favorablemente ante situaciones adversas cuando el ratio de refuerzos (acciones positivas de juego, motivación durante el mismo, p.e, anotar una canasta de 3 puntos, un robo de balón, etc.) que lo preceden es elevado. Por lo tanto, el uso de refuerzos, dinamizaciones, etc., cuando se realizan acciones positivas del equipo ayudan en gran medida a mejorar las

dinámicas del equipo y de los jugadores en diferentes momentos del partido, y suponen una mejora del rendimiento del equipo, potenciando que se mantenga una racha positiva de acciones de juego y de puntos anotados.

Es interesante destacar que esta alta frecuencia de “ánimos y dinamizaciones” se da siempre y su frecuencia no varía en función del resultado. En este sentido, hay que tener en cuenta que el presente estudio analiza el partido como resultado final y por cuartos, mientras que los estudios mencionados anteriormente destacan la influencia del “behavioral momentum” en situaciones concretas del partido teniendo una influencia directa en ese periodo de juego. Sin embargo, el “match status” o diferencia momentánea en el marcador se ve afectada directamente por este fenómeno, tal y como lo demuestran diferentes estudios (Sampaio, Lago y Gómez, 2012; Sampaio, Drinkwater y Lago, 2010; Gómez, Jiménez, Navarro, Lago y Sampaio, 2011). Por lo tanto, estos resultados sugieren una futura línea de investigación sobre las diferentes conductas e instrucciones del entrenador en función del tanteo parcial en el marcador (“match status”), aspecto que permite conocer los efectos a corto plazo sobre las dinámicas del juego.

Estas categorías y otras que componen el discurso del entrenador han sido cruzadas con las variables de resultado, localización, momento del partido y periodo para conocer los efectos interactivos entre las variables y como esto afecta al propio discurso y al rendimiento en competición. Así, en los estudios realizados previamente con entrenadores (Tharp y Gallimore, 1976; Cote et al. 1995; Durand-Bush, 1996; Bloom, Crumpton y Anderson, 1999), muestran que independientemente del resultado, el momento del partido o el lugar de juego, el tipo de instrucción que más frecuentemente se da por parte de los entrenadores expertos, son la instrucciones tácticas, seguidas de las quejas, las instrucciones técnicas y los ánimos y dinamizaciones. Esto difiere del contenido del discurso propio de entrenadores principiantes, donde a menudo se centra en los fundamentos técnicos individuales o en los ruegos y ánimos (Smith, Smoll y Curtis, 1978; Smith, Zane, Smoll y Coppel, 1983; Lacy y Darst, 1985; Lacy y Goldston, 1990).

Por otro lado, Smith y Cushion (2006), investigaron a través del ASUOIC, el comportamiento de 6 entrenadores expertos en fútbol durante la competición, y sus



resultados dieron que el silencio era el tipo de comportamiento que más se daba, seguido de las instrucciones técnico-tácticas y los ánimos, dinamizaciones y quejas. Esto contrasta con nuestro estudio, donde el silencio ni siquiera se ha categorizado. La mayoría de los estudios realizados usando como instrumento de observación el ASUOIC se han realizado en fútbol, donde la audición de los jugadores es baja o en entrenamientos, donde la ausencia de condicionantes competitivos como el resultado, el tiempo, etc., hacen que el entrenador haga un mayor uso del silencio. Es por esto por lo que se considera no incluirla dado que es una situación de partido y en un deporte donde la distancia del entrenador con respecto a los jugadores es escasa. En nuestro estudio, sólo se han considerado comportamientos verbales y activos, lo que provoca que el silencio no entre dentro de este tipo de clasificación. Por otro lado, sería imposible extraer unos resultados del silencio, ya que necesitaríamos saber que está pensando el entrenador en ese momento.

Esto puede deberse simplemente a una cuestión geográfica. El lugar y distancia con respecto al jugador desde donde el entrenador emite la información en baloncesto y en fútbol, no tienen nada que ver, pudiendo esto afectar a que en el caso que nos ocupa, exista una mayor frecuencia de comportamientos verbales por parte del entrenador dada la mayor cercanía y, por tanto, la mayor capacidad de audición por parte de los jugadores.

Becker y Wrisberg (2008), realizaron un estudio con el ASUOIC sobre los comportamientos del más exitoso entrenador de la NCAA, Pat Summit. De los resultados se desprende que su discurso se enfoca principalmente en las instrucciones técnico-tácticas, en las dinamizaciones y en el feedback positivo o alabanzas. Esto en gran parte coincide con los resultados de nuestro estudio, si bien es importante puntualizar que aquel estudio fue realizado sobre los entrenamientos y este sobre la competición. Sería necesario comparar con un mismo entrenador sus comportamientos en ambas situaciones para ver si existen o no diferencias significativas.

Las investigaciones llevadas a cabo por Thelwell, Lane, Weston y Greenlees (2008), relacionan la eficacia como entrenador y la inteligencia emocional. Así, aspectos como el control de las propias emociones o tener en cuenta las de los jugadores aumentan la eficacia del entrenador, ya que sus comportamientos están más adecuados a la situación.

En este sentido, un contenido neutro basado en la acción o tarea y no en la persona como es el caso de las instrucciones favorecería la eficacia del entrenador. Aquellas categorías basadas en aspectos emocionales o psicológicos (quejas, dinamizaciones, feedback positivo, reprimendas...) mejorarían o empeorarían la eficacia del entrenador dependiendo de la persona y la circunstancia.

### **5.1.2.- Las categorías del discurso en relación al momento de juego o pausa.**

En relación al momento de juego, el reglamento del baloncesto, establece tiempos en los cuales un entrenador, durante el transcurso del partido, puede comunicarse con sus jugadores. Las características de esos tiempos (duración, posibilidad de acceso a los jugadores, estímulos interferentes,...) pueden influir en la información aportada. Considerando esto, numerosos estudios desarrollados en deportes colectivos sobre la conducta verbal del entrenador en competición han tenido en cuenta los diferentes momentos en los que se ha producido (e.g., Bloom, Durand-Bush y Salmela, 1997; Hastie, 1999; Moreno, 2001). En baloncesto, se pueden agrupar en dos grandes momentos: aquellos en los que el juego está parado y aquellos en los que el balón está vivo. O lo que es lo mismo, antes del partido, los descansos entre cuartos y entre la primera y segunda parte, y los tiempos muertos por un lado, y por otro, durante las acciones en juego propiamente dicho.

De los resultados del estudio se desprende que durante el tiempo de juego, el entrenador emite más información y más breve (ánimos, feedback positivo, instrucciones físicas y técnicas...), mientras que en el tiempo de pausa, el entrenador emite mayor cantidad de información más elaborada (táctica, psicológica, preguntas...). Este aspecto puede ser debido a que las modificaciones y ajustes de los sistemas ofensivos y defensivos no son tan fáciles de comunicar en situaciones de juego, mientras que con en el tiempo de pausa el entrenador puede incidir más en este aspecto. En el caso de derrota, el entrenador pregunta más. Este hecho, puede reflejar que cuando los jugadores tienen un “psychological momentum” negativo, el entrenador busca incidir sobre esas dinámicas mediante preguntas que aclaren las acciones de los jugadores (Mace y cols., 1992; Roane y cols., 2004). Sin embargo, la cantidad de información, como explica Claxton (1988), no es un indicativo de la calidad de intervención del entrenador;

Lógicamente, con el balón en juego, los jugadores reciben una gran cantidad de estímulos interferentes simultáneamente, lo que hace que no puedan atender al cien por cien a su entrenador y este deba buscar unidades de significado muy cortas, directas y actuales para que sus jugadores reciban la información y actúen en consecuencia. Por otro lado, durante los tiempos muertos, y los descansos entre cuartos y primera y segunda parte, el entrenador puede dar una información más elaborada, pudiendo incluso establecer un diálogo con sus jugadores con pregunta-respuesta. La accesibilidad en cuanto al tiempo y lugar con el jugador permite un diálogo o una comunicación verbal bidireccional más amplia que si estuviéramos en juego. De ahí se justificaría el hecho de la mayor cantidad de preguntas.

Cuatro son las razones fundamentales según los estudios de Duke y Corlett (1992) que llevan a un entrenador a pedir un tiempo muerto (reorganizar el equipo, dar descanso a los jugadores, motivar a los jugadores y dar información táctica al equipo). Esto confirma algunos de los resultados obtenidos en nuestro estudio durante los tiempos de pausa, ya que el entrenador da más instrucciones tácticas y psicológicas. Además, tal y como se ha comentado anteriormente, los estudios sobre el “behavioral/ psychological momentum” reflejan que los equipos que piden el tiempo muerto consiguen reducir la ratio de acciones positivas del equipo contrario en parte debido a mejores ajustes ofensivos y defensivos a nivel táctico (Mace y cols., 1992; Roane y cols., 2004). Asimismo, el aspecto psicológico aparece como fundamental para conseguir que los jugadores puedan rendir mejor sobreponiéndose a las acciones y tendencias positivas del equipo rival. En este sentido, en un estudio reciente de Sampaio y cols. (2011), analizaron las posesiones 3ª, 5ª y 10ª antes y después del tiempo muerto en los equipos que piden el tiempo muerto y el que no lo pide durante 60 partidos de la Liga ACB (temporada 2009-2010). Los autores encontraron que el equipo que pide el tiempo muerto mejora su rendimiento después del mismo, y el equipo que no lo pide empeora su rendimiento. Este hecho puede justificar que a nivel psicológico los entrenadores deben pedir el tiempo muerto para romper dinámicas positivas del equipo contrario, y por el contrario, cuando el otro equipo pide un tiempo muerto el entrenador debe de potenciar los aspectos tácticos y psicológicos para poder mantener las dinámicas positivas en el juego.

Los resultados que se desprenden de este estudio hacen pensar en la necesidad de un instrumento de observación más específico y adaptado a esos momentos de pausa. En este sentido, son de agradecer las investigaciones de Hastie (1999) en la universidad de Auburn, para la creación de un instrumento de observación de los entrenadores durante los tiempos muertos. Asimismo, el análisis de los tiempos muertos en baloncesto requiere de un mayor estudio, ya que la literatura especializada se ha centrado más sobre los indicadores de rendimiento y no tanto sobre las conductas e instrucciones del entrenador (Sampaio y cols. 2011; Gomez y cols. 2011).

Profundizando más, se ha relacionado las categorías de instrucción en los momentos de pausa con el resultado final del partido. En nuestros resultados, se observa que tan sólo la variable “preguntas” tiene una desproporción significativa positiva en el caso de perder mientras que en el mismo caso, sólo la variable instrucción psicológica presenta una desproporción significativa negativa, ambas con una frecuencia baja. El resto de categorías no tiene relación. Esto lleva a pensar, coincidiendo con el estudio de Sampaio, Lago y Gomez (2011), sobre la influencia de los tiempos muertos en el marcador a corto y medio plazo, que no hay diferencias de puntos entre los equipos antes y después de los tiempos muertos en función de las variables situacionales, es decir, los diferentes cuartos o la localización del partido, y que por tanto, el contenido del discurso del entrenador no está directamente relacionado de manera inmediata con el marcador del partido. Sin embargo, Gómez y col., (2011) encontraron una influencia de los tiempos muertos en el rendimiento ofensivo y defensivo de los equipos que solicitaban el tiempo muerto durante los 5 últimos minutos de partido. Este hecho, indica que durante los momentos críticos del partido la solicitud de un tiempo muerto puede permitir recuperar física y psicológicamente a los jugadores para poder tener un mayor control motor y emocional que aumenta el rendimiento ofensivo y defensivo de su equipo (Kozar, Whitfield, Lord y Mechikoff, 1993).

Sorprendentemente, las investigaciones llevadas a cabo por Breakey, Jones, Cunningham y Holt (2009), descubrieron que lo que más valoraban de los discursos de su entrenador durante las pausas de los partidos era que hablara con autentica emoción, de manera corta y significativa y acerca de los valores del equipo. Parece que la variable género podría tener alguna influencia en una valoración positiva de este tipo de discurso basado sobre todo en aspectos psicológicos. Sin embargo nuestro estudio, que no

contempla este tipo de valoración por parte de los jugadores, muestra que durante las pausas, uno de los contenidos que con más frecuencia aparecen es el psicológico.

Relacionando el contenido del discurso durante los momentos de juego, con el receptor del mensaje, los resultados de nuestra investigación muestran que el entrenador habla más de táctica propia y de técnica del rival tanto de ataque como de defensa. Esto se justificaría desde el punto de vista del conocimiento. Conoce más a su propio equipo y sobre él puede emitir una información más elaborada, mientras que las acciones tácticas del rival las conoce menos, y habla sobre lo más fácilmente observable del equipo contrario, que son las acciones técnicas o acciones de juego aisladas.

De acuerdo con Moreno (2001) y Moreno, M; Moreno, A; Iglesias, D; García, L; y Del Villar, F. (2007), el tipo de información dada por el entrenador tras la aplicación de un programa de supervisión reflexiva de su conducta verbal, está más enfocada al rival. Pese a que este estudio se ha realizado en voleibol, contrasta con los resultados obtenidos en el presente estudio donde existe una mayor cantidad de instrucciones técnicas sobre el rival y una mayor cantidad de instrucciones tácticas sobre el equipo propio. Esto puede ser debido al deporte, el voleibol, ya que al tratarse de un deporte de cooperación y oposición, pero sin invasión, las acciones del equipo rival y las del equipo propio no están impedidas ya que no comparten terreno de juego, parece que lo que el equipo propio haga solo depende de él, mientras que un mayor conocimiento de lo que el rival pueda hacer me previene y me prepara para mi propia actuación.

Si relacionamos el tipo de instrucción con el receptor del mensaje los resultados muestran que las instrucciones técnicas se dan de manera escasa y focalizada en el rival. Sin embargo, el contenido del discurso de los entrenadores presenta una mayor relación con el propio equipo que con el rival y más con lo táctico que con lo técnico independientemente de si se gana o se pierde.

La mayoría de entrenadores de alto rendimiento hablan de conocerse a sí mismos como equipos, de un scouting propio antes de observar el juego del rival. En relación a la táctica y la técnica, es evidente que el nivel de competición y la edad de los jugadores influye en que el discurso del entrenador esté más centrado en aspectos tácticos ya que se trata de jugadores senior profesionales a los que se les presupone un alto nivel de

recursos técnicos, estando la táctica más relacionada con una batalla con el rival más que con el conocimiento propio.

Por otro lado, los instrumentos de observación más utilizados en los estudios sobre el comportamiento de los entrenadores no distinguen entre instrucciones técnicas o tácticas. Sin embargo, este estudio si considera necesaria esta distinción por lo siguiente: es congruente con el contexto y el nivel competitivo. El hecho de que se den pocas instrucciones técnicas sobre todo propias se justifica por el conocimiento que el entrenador tiene de su equipo y por el alto nivel del propio jugador. Sin embargo, lo significativo es que se centren más en el rival, lo que se justificaría por la probable falta de conocimiento del jugador propio sobre el rival directo; siendo esta información necesaria para actuar en consecuencia.

Independientemente de la localización del partido y el resultado, el discurso del entrenador se centra más en el ataque rival y en la defensa propia. Es lógico, siempre que se habla de mi defensa lo haré en relación al ataque rival y viceversa. Y en este caso los resultados observan más lo primero que lo segundo. Parece que aquello que se controla menos, aquello ante lo que hay que reaccionar, preocupa en general más al entrenador. ¿Cómo evitar que me hagan canastas? Se confía más en lo que los propios jugadores pueden hacer en ataque, en que van a vencer la mayoría de las veces a la defensa rival. Por otro lado, existe otra teoría al respecto; la propia lógica interna del juego hace que el ataque venza a la defensa, ya que si no los partidos empatarían a cero. Esto justificaría la mayor incidencia del entrenador en estos aspectos. Este hecho puede justificarse por el intento de los equipos de frenar las acciones del rival, en los estudios del análisis del juego en baloncesto se ha justificado la base de un mejor rendimiento en ataque (acciones de contraataque y ataques posicionales más estructurados) sobre la importancia de los rebotes defensivos, los taponos y los robos de balón (Sampaio y Janeira, 2003; Gómez y col., 2008; Trninić et al., 2002). Por tanto, hay que considerar que el baloncesto al ser un deporte de tanteos altos, cada acción va cambiando las dinámicas del partido y, por tanto, es determinante para poder analizar al rival y conseguir obtener alguna ventaja sobre el mismo (al contrario que en deportes de tanteos bajos, donde una acción puede resolver el partido).

Sin embargo, si se tiene en cuenta el resultado del partido, el discurso del entrenador varía; en aquellos partidos en los que se consigue la victoria, los entrenadores se centran más en su ataque. Este hecho ha quedado reflejado en los estudios del análisis de juego donde el acierto en las asistencias, y los lanzamientos de 2 y 3 puntos determinan las victorias tanto en partidos equilibrados como en partidos desequilibrados (Sampaio y Janeira, 2003; Gómez y col., 2008; Trninić et al., 2002). Mientras que en el caso de derrota, preguntan más y dan más instrucciones defensivas técnicas propias. Aspecto que busca resolver cómo frenar esas acciones de contraataque o ataques posicionales más elaborados que culminan con buenas selecciones de tiro (Gómez y col., 2008).

Parece que la filosofía de meter más puntos que el rival, en vez de que te metan menos puntos nos acerca más a la victoria. En general, el ataque actúa y la defensa reacciona. Cuando el entrenador habla sobre lo que quiero hacer es que lleva la iniciativa. Cuando habla de cómo contrarrestar el ataque, que cosas hacer en defensa es un discurso más destructivo que constructivo. Sumado a esto, las preguntas se muestran como una reflexión que aparece cuando no se entiende algo del juego, o se busca una explicación o causa, lo que a su vez está relacionado con algo negativo.

Esto entra en colisión con los resultados de la regresión logística binomial que expone que cuando se habla más de técnica defensiva propia aumentan las probabilidades de obtener la victoria un 48%. Cuando se habla más de táctica de ataque propio esta probabilidad descende un 16%. Este aspecto se relaciona con la tendencia del baloncesto actual a una reducción en los puntos anotados por partido, siendo el aspecto físico, técnico y defensivo fundamental en los partidos (Oliver, 2004). El mayor tamaño y movilidad de los jugadores, unido a un uso más compartido de los espacios de juego por parte de los diferentes puestos dada su mayor versatilidad, convierten en acciones determinantes aquellas que dependen en mayor medida de nuestra acción, como son las defensivas, y menor medida del uso acertado de un móvil como es el balón. Es decir, que las posibilidades de acertar en ataque presentan un riesgo cada vez mayor dada la evolución anteriormente explicada y es por esto por lo que cada vez se dan resultados más bajos y por tanto las acciones defensivas cobran mayor importancia. Además, si analizamos la variable rebote defensivo, ésta nos permite recuperar la posesión fallada por el equipo contrario y además nos da la posibilidad de realizar acciones rápidas de contraataque (Sampaio y Janeira, 2003). En este sentido Trninić et al., (2002) reflejan la

importancia de otras variables defensivas asociadas a la victoria y que permiten explicar el mejor rendimiento en ataque, ya que los tapones, los robos de balón y las faltas cometidas permiten en los dos primeros casos acciones de ataques rápidos, y en el tercer caso poder ir a la línea de tiros libres, en este caso particular se reduciría la posibilidad de lanzar tiros libres cuando se anticipa defensivamente el jugador o es capaz de general faltas en ataque. Por lo tanto, la justificación de este hecho viene marcada por una mejora defensiva para facilitar las acciones ofensivas.

### **5.1.3.- Las categorías del discurso en relación al resultado.**

En la misma línea de relación entre resultado y contenido del discurso, Maddens y Evans (1993) analizaron la comunicación de 36 entrenadores de fútbol americano durante la competición y concluyeron que los entrenadores de los equipos que mejores resultados obtenían, empleaban en mayor medida el feedback positivo. Cliff Barker (2003), exitoso entrenador de baloncesto, habla de que un entrenador debe ser positivo y proactivo en el establecimiento de una continua confianza en la habilidad de su equipo para mantener el estado después de una victoria. Sin embargo, y pese a que la mayoría de estudios anglosajones muestran una estrecha correlación entre el refuerzo positivo y los buenos resultados, nuestro estudio no muestra una especial predominancia del feedback positivo o el elogio en el discurso del entrenador, y sólo en el caso del primer cuarto, esta variable parece estar relacionada con un resultado positivo, aunque de manera muy débil. Esto puede ser debido factores culturales. En las ligas americanas, canadienses o australianas, el error es algo aceptado e incluso animado; favoreciéndose una práctica donde el jugador tiene una mayor capacidad de decisión y creación, no estando tan sometido a la táctica del equipo. El hecho de intentar cosas nuevas o de una mayor dificultad incluso aunque estas no acaben en éxito, suele recibir elogios por parte del entrenador y del contexto que rodea al jugador; el error ayuda si da espectáculo.

A partir del estudio realizado por Sánchez y Viciano (2002) con un entrenador de fútbol en situaciones de competición con resultados favorables y adversos, se observa por un lado que el contenido del entrenador es mayoritariamente táctico seguido de motivacional, mientras que por otro, se constata que ambas situaciones competitivas no influyen en el contenido del discurso. Estos resultados presentan similitudes con el estudio, donde los aspectos tácticos y los ánimos y dinamizaciones aparecen de manera



mayoritaria frente a otros. Sin embargo, el contenido del discurso si varía en cuanto a la situación competitiva. De los resultados se extrae que en el caso de derrota el entrenador se pregunta, al mismo tiempo que como se ve superado en el marcador por el ataque rival, trata de focalizar sus instrucciones sobre la defensa de su equipo. Sin embargo cuando gana, hace hincapié en la táctica de su ataque. Estos aspectos están en estrecha vinculación con los resultados obtenidos en el análisis del juego (Sampaio y Janeira, 2003; Gómez y col., 2008; Trninić et al., 2002), donde las victorias se asocian con la efectividad en el lanzamiento (tiros libres, lanzamientos de 2 y 3 puntos), mientras que las derrotas están relacionadas con un menor rendimiento en aspectos defensivos, esto indicaría más faltas cometidas, menos rebotes defensivos obtenidos y más puntos recibidos en defensa, factores que dificultarían la victoria y por tanto el rendimiento de su equipo.

Por otro lado, y se muestra en la investigación, existe una relación entre la victoria y un contenido táctico y relativo al ataque por parte del entrenador. No teniendo excesiva relación el hecho de dar un feedback positivo con la victoria. La condición de deportistas profesionales hace que este tipo de contenido tenga una menor importancia, no como en el caso de estudios realizados con jóvenes jugadores de baloncesto, donde un estilo de comunicación positivo, basado en la aplicación de feedback afectivo ha producido efectos beneficiosos en sus deportistas en aspectos tales como la diversión y satisfacción con el deporte (Boixadós y col. 2004, Torregrosa y cols. 2008) y el compromiso deportivo (Sousa, Smith y Cruz, 2008).

### **5.1.4.- Las categorías del discurso en relación a la localización del partido.**

Al analizar la variable localización del partido (equipos local y visitante), se observa que cuando se juega en casa, el entrenador se centra más en los aspectos tácticos ofensivos de su equipo, da más reprimendas y pregunta menos. El factor cancha supone una fortaleza a priori por aspectos como el mayor conocimiento de la pista o una presencia favorable del público. De modo general, tal y como establecían Courneya y Carron (1992), la ventaja de jugar en casa se entiende cuando se ganan más del 50% de los partidos disputados en casa. Estadísticamente se ganan más partidos como local que como visitante; así en un estudio reciente (Gómez y Pollard, 2011), se observan valores

cercanos al 60% en la victoria de jugar en casa en las principales ligas europeas (España, Grecia, Rusia, Lituania o Turquía).

El home advantage effect o el efecto de la ventaja de jugar en casa se explica principalmente por dos teorías: la teoría de la territorialidad y la teoría de la facilitación social. Sin embargo, autores como Courneya y Carron (1992) exponen que no existen evidencias suficientes que determinen el uso exclusivo de alguna de las teorías. Por otro lado, Pollard y Pollard (2005) establecen que es necesario entender cómo dichas teorías se complementan y cómo afectan al desarrollo del rendimiento técnico y táctico de los equipos a la hora de jugar en casa y fuera.

En primer lugar, la teoría de la territorialidad (Pollard & Pollard, 2005) establece que la ventaja de jugar en casa se asocia con la defensa de un territorio propio. Es decir, que los jugadores, público y entrenadores se identifican con determinados recintos de juego y los protegen contra cualquier invasor o persona extraña al mismo (en particular el equipo contrario, público contrario,...). Este efecto ha sido estudiado por Pollard (2002) y Wilkinson y Pollard (2006), quienes encontraron que en el estadio habitual, se obtienen mejores porcentajes de victorias en casa que cuando se cambian de estadio o juegan por suspensión en otro estadio.

En segundo lugar, la teoría de la facilitación social (Zajonc, 1965) plantea importantes argumentos que sustentan las diferencias de rendimiento entre los equipos locales y visitantes. La relación se establece en la influencia que el público y/u observadores ejerce sobre el desarrollo de las acciones de los jugadores. Su influencia provoca la ventaja de jugar en casa por los siguientes motivos (Geen, 1985; Paulus & Cornelius, 1974; Zajonc, 1965) : i) la presencia de público mejora el rendimiento en tareas dominadas (simples o complejas), y disminuye el rendimiento en tareas poco dominadas (especialmente las complejas); ii) la presencia de público ruidoso mejora el rendimiento en las tareas; y iii) en los ambientes hostiles, los individuos se vuelven demasiado ansiosos y se centran en evitar cometer errores más que en la propia tarea.

De acuerdo con este planteamiento, se establece que la presencia de público mejora en los equipos locales el porcentaje en los lanzamientos de campo (2 y 3 puntos), además de no tener una influencia directa en los tiros libres, ya que se trata de una tarea bien entrenada y cerrada, donde no intervienen más jugadores que el lanzador (Drayden & Miller, 2006; Schwartz & Barsky, 1977; Silva & Andrew, 1987; Madrigal & James,

1999). En segundo lugar, el modo en que el público anima es esencial para que los jugadores manifiesten un tipo u otro de agresividad, ya que un público que se vuelve más ruidoso y anima más cuando su equipo captura un rebote o roba un balón, provoca comportamientos más agresivos en los equipos visitantes, lo que les lleva a cometer más pérdidas de balón (Silva & Andrew, 1987).

Los estudios realizados a este respecto (Madrigal y James, 1999; Silva y Andrew, 1987; Varca, 1980), muestran mejores valores de los equipos de casa en los rebotes y los robos de balón. Ambas variables pueden ser explicadas por Varca (1980), que estableció que las conductas agresivas pueden diferenciar el rendimiento de los equipos locales y visitantes. Así, los primeros presentan conductas de agresividad funcional (aumentan la probabilidad de vencer el partido), y los segundos disfuncional (comportamientos que disminuyen la probabilidad de vencer el partido). De acuerdo con estos autores, los rebotes y los robos de balón conllevan contacto físico con el contrario, de modo que pueden entenderse como actitudes de defensas agresivas y como estrategias para intimidar y romper el ataque de los equipos visitantes.

Estos factores explicados anteriormente ayudan por un lado a tener las cosas más claras y preguntar menos. Parece que desde el pensamiento del entrenador, el valor y capacidades de su equipo jugando en casa aumentan considerablemente

Según la regresión logística binomial, las posibilidades de hablar sobre técnica defensiva propia, aumentan en casa un 34%. En este sentido, un estudio reciente (Gómez, Lorenzo, Ibáñez, Ortega, Leite y Sampaio, 2010), confirma que el uso de diferentes defensas cuando se juega en casa y fuera condiciona el rendimiento y el efecto de la ventaja de jugar en casa. De modo específico, estos autores establecieron que las defensas por sí mismas no anotan puntos, pero si los equipos defienden bien permiten impedir que el oponente anote incrementando por tanto las posibilidades de ganar el partido. Además, los autores encontraron que los equipos locales defienden en más ocasiones en defensa individual obteniendo más puntos por posesión que los equipos visitantes cuando atacaban frente a este tipo de defensas. Por el contrario, los equipos visitantes defienden de manera más variada (defensas individuales todo campo, zonales y mixtas) que los equipos locales, pero no obtienen más puntos por posesión que los locales cuando atacan frente a defensas individuales. Así, según los resultados

del estudio se puede comprender que la defensa propia ayuda a mejorar el rendimiento del equipo y a posibilitar que no se reciban muchos puntos cuando se juega en casa.

Cuando se juega en casa, las probabilidades de ganar aumentan si se habla de técnica de defensa y ataque propios así como de aspectos físicos. Tal y como se ha argumentado anteriormente, según la teoría de la facilitación social, las variables asociadas a una mayor asertividad (agresividad) positiva de los equipos locales como son los rebotes defensivos, los robos de balón, las asistencias o los lanzamientos de 2 y 3 puntos anotados, se asocian con un mayor apoyo del público y hacen referencia específica a los aspectos de técnica de defensa y ataque. Además como local, el hecho de dinamizar a su equipo aumenta las posibilidades de victoria. Este hecho, reafirma la importancia de la ventaja de jugar en casa sobre los factores psicológicos de jugadores y entrenadores, matizando que tanto el “behavioral momentum”, como las teorías de la facilitación social permiten mejorar los niveles de rendimiento y concentración durante el juego. Obviamente el apoyo del público se contempla como complemento a las dinimizaciones del grupo favoreciendo las tendencias de juego positivas.

Sin embargo, si el entrenador habla mucho de su técnica defensiva y reprime más se adelanta una posible derrota. Estadísticamente, está demostrado que se reciben menos puntos como local que como visitante (Gómez y Col., 2008). Una mayor información sobre la defensa propia indicaría soluciones ante acciones ofensivas del equipo contrario exitosas. Por tanto, es lógico que esté relacionado con la derrota. Por otro lado, ya se ha hablado de la menor tolerancia a los errores cuando se juega en casa, lo que confirmaría su vinculación con la derrota. Investigaciones como las de Smith, Fry, Corinna, Ethington y Ly (2004), confirman que este tipo de feedback supone una presión extra para el jugador, que recibe castigos por su bajo rendimiento, y que solo recibirá un feedback positivo si es el mejor y cuya comparación con el resto de compañeros es negativa. Todo esto podría influir en un rendimiento menor y, por tanto, un resultado negativo para el equipo.

Como visitante, la información ofensiva sobre el propio equipo indica una tendencia a la victoria, contrariamente a si se habla del rival o el discurso no se entiende, lo que está más relacionado con la derrota, aunque se den más ánimos. Según los resultados de la regresión logística binomial, cuando se juega fuera, la posibilidad de perder se incrementa al emitir información relativa a la táctica propia y a los aspectos físicos.

Como se ha argumentado según la teoría de la territorialidad y de la facilitación social, los equipos visitantes suelen mostrar más actitudes de asertividad negativa (agresividad disfuncional), lo que lleva a cometer más faltas en defensa, acciones precipitadas o errores en sus acciones de pases y tiros (Varca, 1980). Por lo tanto, los resultados sobre una mayor información de aspectos tácticos y físicos hacen referencia a modificar esas conductas negativas que impiden un mejor rendimiento del equipo. Asimismo, hay que pensar que los equipos locales juegan con una mayor asertividad positiva (agresividad funcional), que puede en ciertos momentos del partido intimidar al equipo visitante (acierto en el lanzamiento de 2 y 3 puntos, más acciones de rebotes, robos de balón o faltas recibidas). Por lo tanto, el refuerzo que el entrenador debe buscar viene marcado por los aspectos tácticos y físicos para corregir esas dinámicas negativas.

Cuando se produce un resultado negativo, se tiene tendencia a eludir responsabilidades propias y hablar más de los demás. Además de eso, cuando se juega fuera de casa y durante el juego, la escasez de tiempo hace imposible reflexionar suficientemente o de manera objetiva para encontrar explicaciones a la derrota, y el discurso se hace poco entendible, quizás exista un mayor desconocimiento de determinados aspectos del juego relacionados con su localización. Por otro lado, si como entrenadores visitantes se afronta el partido pensando en las cosas que le pueden hacer daño al rival, en las fortalezas, nos situamos en una posición algo superior inicialmente, lo que sugiere una tendencia a la victoria.

Si las instrucciones son de tipo técnico, existe una predisposición a la derrota, mientras que si son de tipo táctico, es más probable la victoria. Esto estaría vinculado a un tipo de información más elaborada y más compleja, cuyo contenido es más necesario en este nivel competitivo. El jugador necesita soluciones que impliquen algo más que su actuación individual. Cómo solucionar situaciones complejas que requieren del pensamiento de alguien que está viendo la situación desde fuera, con más tiempo y que no está recibiendo estímulos interferentes que le impidan pensar con claridad. Si esto sucede en casa, las instrucciones de tipo técnico y táctico están relacionadas con la victoria, mientras que si son de tipo psicológico se suele perder. De acuerdo con los estudios referidos a la ventaja de jugar en casa (Gómez y col., 2008; Silva & Andrew, 1987; Varca, 1980), la mayor efectividad en ataque (acierto en lanzamientos de 2 y 3 puntos), así como la eficacia de las acciones ofensivas (asistencias), se asocian con las

victorias de los equipos locales en baloncesto. Sin embargo, las variables asociadas con exceso de agresividad disfuncional, como las faltas cometidas, las pérdidas de balón o los errores en acciones de lanzamiento, se asocian con las derrotas de los equipos visitantes. Por lo tanto, los resultados del estudio van en concordancia con lo expresado por la literatura especializada. Contrariamente, cuando se juega fuera, las instrucciones de tipo psicológico se muestran como un precursor de la victoria. Aspectos propios de la localización del partido, como el tipo de pista, luz, público, viaje, horarios, comidas, hoteles, convivencia, etc., afectan a la concentración, nivel de activación, confianza, stress y motivación de los jugadores (Bray y Widmayer; Bray, Jones y Owen, 2002). Entraña una dificultad añadida y se ve como un reto. Esto vincularía la presencia de instrucciones psicológicas a la victoria. Sin embargo, ciertos estímulos psicológicos interferentes quedan eliminados cuando se juega en casa, y es por esto por lo que el entrenador puede centrarse más en aspectos técnicos y tácticos. Cuando no sucede así, se suele perder.

#### **5.1.5.- Las categorías del discurso en relación a los periodos del partido.**

Otro de los aspectos estudiados hace referencia a la influencia que tiene el resultado en determinados momentos del partido, en la actuación del entrenador y como este va variando a lo largo del mismo. Los entrenadores comienzan los partidos emitiendo más feedback positivo, continúan el segundo periodo con los cambios, la segunda parte dinamizando más a sus jugadores y acaban el partido quejándose más, dando menos feedback positivo y emitiendo más información incodificable. Estos resultados se encuentran en estrecha relación con los resultados sobre las dinámicas de juego a lo largo de los partidos de baloncesto, donde las variables situacionales periodo de juego y el marcador parcial condicionan constantemente las acciones de juego (Sampaio y col., 2010).

Parece lógico afrontar un reto, una competición, de la manera más positiva posible, lo que aumenta nuestras posibilidades de rendir más y generar confianza en los jugadores. En este sentido, los estudios de Sampaio y cols., (2010a, b) mostraron una gran influencia de las acciones del primer cuarto donde se determinaba gran parte del resultado final del partido. De manera particular, en el primer cuarto existe un mayor

efecto de la ventaja de jugar en casa (conocimiento de la pista, familiaridad, apoyo del público) que hace que los entrenadores intenten motivar y ser más positivos en ese primer cuarto. Asimismo, el nivel de los rivales condiciona mucho los resultados parciales en el primer cuarto (Sampaio y col., 2010), lo que provoca que los entrenadores busquen formas de ser positivos ante las diferentes acciones de los jugadores al comienzo del encuentro. En el segundo cuarto, es normalmente cuando comienzan las rotaciones de jugadores, por eso el discurso se versa sobre todo en cuestiones de organización, control de cambios, faltas, etc. Según Sampaio y col., (2010), los resultados parciales en el marcador durante el segundo cuarto están muy influenciados por el efecto de jugar en casa y el nivel del rival, es decir que jugar ante un rival más fuerte que nuestro equipo y jugar fuera, condiciona mucho las acciones durante este cuarto, por lo tanto, es lógico que los entrenadores busquen soluciones para organizar mejor a su equipo ante la influencia de dichas variables situacionales. Al comenzar la segunda parte, los jugadores vienen de un descanso largo y es posible que se hayan quedado fríos, incluso que mentalmente hayan perdido parte de la concentración. Desde este punto de vista, se justificaría una mayor presencia de ánimos y dinimizaciones en este tercer cuarto. Finalmente, el esfuerzo mental, el cansancio y la tensión a la que está sometido también el entrenador, estarían relacionados con un tipo de mensaje menos claro. Esto, sumado a la asunción del entrenador como líder y conductor del grupo, y posiblemente a la repetición durante el partido de errores previamente cometidos o aciertos ya elogiados por su parte, haría disminuir la emisión de feedback positivo. Estos resultados muestran la gran relevancia de los dos primeros cuartos en cuanto al mensaje que debe de emitir el entrenador buscando controlar el efecto de aspectos como la localización del partido o el nivel del equipo rival, mientras que en la segunda parte (tercer y cuarto cuartos) existe una mayor importancia de los marcadores parciales, la fatiga y el nivel de los equipos (Sampaio y col., 2010), es decir a mayor diferencia en el marcador los entrenadores buscan solucionar la situación con dinimizaciones y ánimos que logren cambiar esa tendencia.

Por cuartos y en relación al resultado, queda claro que el tipo de instrucción y el resultado del primer cuarto no están apenas relacionadas, que cuando se dinamiza más al equipo en el segundo cuarto, hay más posibilidades de ganar ese cuarto, que cuando se emite menos feedback positivo y el discurso del entrenador se hace menos entendible

en el tercer cuarto, hay más posibilidades de perder ese periodo y que en el último cuarto, si el entrenador se centra en los aspectos tácticos del ataque de su equipo, existe una probabilidad mayor de ganar. Sin embargo, si pregunta más, las posibilidades de perder el partido aumentan. Estos resultados tienen una clara influencia con los momentos críticos del partido, es decir, los 5 últimos minutos del partido donde se decide el mismo. En estos periodos las variables que permiten diferenciar la victoria de la derrota son los tiros libres anotados y los rebotes defensivos (Navarro, Lorenzo, Gómez y Sampaio, 2009). Estos factores parecen influenciar de manera específica las tendencias de juego con sistemas ofensivos que buscan lanzamientos muy seguros o la obtención de una falta para poder lanzar tiros libres, o por el contrario sistemas defensivos muy cerrados que permiten asegurar los rebotes defensivos. Por lo tanto, cuando el entrenador se centra en la táctica busca asegurar un buen equilibrio ataque-defensa en esos momentos, y cuando se pregunta se debe a las dudas de los jugadores durante sus acciones en los momentos críticos del partido.

En relación al resultado y los cuartos, parece claro que los partidos no se ganan o se pierden en el primer cuarto, y que en los momentos claves, último cuarto, si el entrenador informa de aspectos tácticos de ataque propio, existe una tendencia a ganar. En voleibol el estudio de Marcelino, Mesquita, Palao y Sampaio (2009) encontraba un efecto contrario de los set durante el partido, donde el primer set y los set cuarto y quinto eran los determinantes en el resultado final del partido. En baloncesto, hay mayor diversidad de opiniones, ya que los estudios matizan una gran importancia de las ventajas en el marcador adquiridas en los dos primeros cuartos (Sampaio y cols. 2010), pero también de los momentos críticos del partido (últimos 5 minutos del partido) donde con diferencias reducidas en el marcador aparecen muchos factores que condicionan el rendimiento de los equipos (Navarro y col., 2009). Por lo tanto, es necesario contemplar estos resultados desde los nuevos planteamientos de la influencia de las variables situacionales donde el marcador parcial, el nivel del equipo contrario y la fase o periodo del partido pueden interaccionar modificando las dinámicas de juego y por lo tanto los requerimientos técnicos y tácticos de los equipos.

Estos datos se confirman con el estudio realizado por Rodrigues y Pina (1999), con entrenadores de voleibol, comprobaron que entre set y set, si el resultado era negativo,



aportaban más información a los jugadores, con una mayor presencia de feedback negativo y quejas, así como la información referida al rival.

En el estudio de Sampaio, Lago, Casais y Leite (2010) sobre la influencia en el marcador por cuartos de la localización del partido, nos habla de que en los partidos de casa, la diferencia a favor del equipo local se incrementa en el segundo cuarto. Nuestros resultados justifican aquellos por una mayor presencia de aspectos de ánimo en el discurso del entrenador. La victoria en casa y un resultado positivo en el segundo cuarto, están relacionadas con un contenido dinamizador por parte del entrenador.

En el caso del último cuarto, si el entrenador se centra en los aspectos tácticos del ataque de su equipo, existe una probabilidad mayor de ganar. Sin embargo, si pregunta más, las posibilidades de perder el partido aumentan.

### **5.2.- SOBRE EL MODELO TEÓRICO DE CONDUCTA VERBAL DEL ENTRENADOR EXPERTO EN COMPETICIÓN.**

Al comparar el contenido del discurso de los diferentes entrenadores, los resultados muestran que la mayoría de los entrenadores, excepto uno, se sitúan en el análisis de correspondencias cercanos, lo que explica que la mayoría de relaciones que se establecen entre las variables sean débiles o moderadas y que, por otro lado, gran parte del contenido del discurso es común a casi todos.

Hay una asociación destacada de la instrucción “técnica de ataque propio” en el primer y el segundo cuarto, la “técnica de defensa propia” y las instrucciones “físicas” en el tercer y cuarto cuarto; y la táctica del rival en los tiempos muertos. Estos resultados refuerzan los planteamientos previos donde las acciones técnicas de ataque propio caracterizan las primeras partes de los partidos y los aspectos defensivos y físicos en las segundas partes. De acuerdo con Sampaio y col (2010), en los 2 primeros cuartos la influencia de las variables situacionales es mayor, por lo tanto las acciones individuales pueden ser más notables, mientras que en el tercer y el cuarto cuarto el aspecto físico condiciona la concentración y el rendimiento. Además, esto viene a confirmar los resultados obtenidos en las tablas de contingencia que apuntan a una mayor elaboración de la información en los tiempos muertos por una mayor disposición temporal y una mejor disposición espacial, a una focalización mayor del discurso en aspectos físicos a

medida que el partido avanza y que el cansancio se acumula y a aspectos técnicos propios en la primera parte. Los estudios sobre tiempos muertos (Gómez y col., 2010; Sampaio y col., 2011) muestran que los equipos que piden los tiempos muertos mejoran sus rendimientos ofensivos y defensivos independientemente del periodo de juego, poniendo de manifiesto que en la solicitud de un tiempo muerto es más relevante la influencia de quién pide el tiempo muerto, obteniendo mejores resultados el equipo que pide el tiempo muerto que el que no lo pide. Por lo tanto, sería interesante conocer las diferencias en las instrucciones del entrenador diferenciando este factor.

Hay una asociación entre la “táctica de defensa propia” cuando se pierde el primer cuarto y los aspectos “psicológico”, “táctica ataque propio” y “defensa rival” cuando se gana.

Existe una asociación entre hablar del rival y de cuestiones físicas cuando se pierde el tercer cuarto, y los aspectos “psicológico” y “táctica ataque propio” cuando se gana el tercer cuarto.

En conclusión, respecto a la variabilidad del comportamiento verbal del entrenador de un partido a otro Rodrigues (1997) encontró variabilidad en el comportamiento verbal de los mismos entrenadores en los niveles medios de cualificación, pero esto no ha sido probado en otros estudios con entrenadores expertos. En consecuencia, y según Rodrigues, podemos afirmar que existe una influencia del nivel de entrenador sobre el tipo de comportamiento verbal y nuestro estudio vendría a confirmar que, en el caso de entrenadores expertos, existen unos comportamientos que se dan con mayor frecuencia y que son comunes a toda la muestra.

## **6. CONCLUSIONES**



## **6. CONCLUSIONES**

1.- La extensa revisión de estudios realizada al respecto de este tema y, la gran heterogeneidad en los resultados, hace imposible establecer un modelo de comportamiento verbal en competición para los entrenadores. Más allá de buscar un modelo de comportamiento eficaz, se propone una habilidad para aprender, con las muchas posibilidades de ser aplicada de desigual manera en diferentes entornos y circunstancias. Como apuntan Smith y Cushion (2006), se trata de comprender y ver como influencia el contexto en el comportamiento de los entrenadores, en saber no sólo el que, sino el porqué.

2.- El contenido del discurso del entrenador en competición influye y es influido por el resultado, varía según los momentos del partido y en función del lugar de juego.

3.- Los aspectos tácticos priman sobre los técnicos y el contenido sobre el equipo propio prima sobre el contenido sobre el equipo rival.

4.- Las instrucciones están por encima del resto de categorías. En segundo lugar, se encuentran los ánimos y dinamizaciones.

5.- Durante los tiempos muertos, se ofrece una información más elaborada que durante el juego.

6.- Si se habla de ataque, hay más posibilidades de ganar.

## **7. LIMITACIONES AL ESTUDIO**



## 7. LIMITACIONES AL ESTUDIO

Una de las limitaciones del estudio es el tamaño de la muestra, que aún siendo una muestra de calidad, hace imposible extrapolar a la generalidad los resultados obtenidos.

Una segunda limitación, es el hecho de que el estudio se realiza en una temporada y un momento concreto. Como Lacy y Goldston (1990) destacan en sus estudios, el contenido del discurso del entrenador puede variar a lo largo de la temporada y de una temporada a otra.

Por otro lado, en este estudio, se ha investigado sobre el comportamiento verbal del entrenador experto en competición, dejando a un lado el comportamiento en los entrenamientos; cuyo contenido es posible que difiera al de los partidos. Este análisis podría ofrecer más información sobre el proceso de entrenamiento y su influencia en competición. En este sentido, no se ha observado si el comportamiento del entrenador ante determinadas situaciones iguales, se produce de manera similar; es decir, si el entrenador se comporta de manera diferente con cada uno de sus jugadores. Esto no ha sido estudiado en el presente estudio y como apunta Rosado y Mesquita (2009), es interesante ver como aquellos jugadores más competentes, reciben por parte del entrenador una mayor atención, basada en más información correctiva a nivel técnico y táctico, así como más ánimos y feedback positivo. Esto coloca a los jugadores menos competentes en una situación de desigualdad clara. Lo que habría que debatir y decidírnos por priorizar, es si en este caso, el rendimiento está influyendo en la formación o es la formación la que influye en el rendimiento.

Si atendemos al instrumento de observación utilizado en el presente estudio, elaborado *ad hoc*, aunque basado en el CAI, se muestra algo limitado, ya que no separa entre comportamientos espontáneos y reactivos del entrenador como lo hace el CBAS. Esto es importante, ya que según el estudio de Vaezmousavi y Shojaei (2005), existe una relación entre los comportamientos reactivos del entrenador, y los comportamientos posteriores de los jugadores, lo que a su vez influye de manera determinante en su rendimiento y como consecuencia de ello en el resultado del partido.

En este caso se trata de una muestra de 6 entrenadores de sexo masculino considerados expertos y que entrenan equipos masculinos profesionales. Por tanto, como apunta Rodgers, Read y Hall (2007), en su estudio sobre los factores que pueden influir en el comportamiento verbal de los entrenadores (su propio sexo, el hecho de ser entrenadores de un deporte de



equipo y no individual, el sexo de los atletas, las horas de entrenamiento, el nivel de la competición y el nivel de los entrenadores), existen condicionantes que pueden marcar en cierta medida los resultados del presente estudio.

Por otro lado, los diferentes instrumentos de observación (CAI, ASUOIC, CBAS CQF, etc.) y el utilizado en el presente estudio, elaborado para este caso, miden una serie de variables, dejando a un lado otras cuyos resultados podrían modificar o justificar estos. Por ejemplo, nuestro estudio solo clasifica el tipo de feedback en positivo o negativo. Investigaciones como la de Amorose y Smith (2003), nos hablan de feedback evaluativo, descriptivo, prescriptivo y neutro y como afectan estos en función de la edad y el nivel de los jugadores, mostrando diferencias significativas entre unos y otros.

En relación a la edad y nivel de los jugadores, nuestro estudio se centra en una muestra de entrenadores cuyos jugadores son de una edad mayor de 18 años y un nivel de juego alto. Las investigaciones de Smith, Fry, Corinna, Ethington y Ly (2004), hablan del nivel de aceptación por parte de los atletas del feedback del entrenador. Sus resultados muestran que un tipo de instrucción técnica basada en el error es aceptada de manera diferente por atletas de diferente edad. Aquellos más jóvenes, ven en esto una crítica y les genera un mal clima de entrenamiento. Contrariamente, los más mayores son capaces de observar de una manera más exacta y objetiva este tipo de comportamiento verbal de los entrenadores.

Por otro lado, las pretensiones de elaborar un modelo eficaz de comportamiento verbal del entrenador con unas características mínimas comunes para todos es imposible analizando sólo el discurso en sí, pese a relacionarlo con las variables de resultado, lugar, receptor, etc. El modelo propuesto por Horn (2002), que relaciona el modelo de liderazgo de Chelladurai con el modelo del CBAS y el CET de Smith y Smoll, nos habla de que aspectos como el contexto, la organización y la propia personalidad del entrenador influyen en su comportamiento y que la actuación de los jugadores y del entrenador influyen mutuamente en el comportamiento de ambos. Así, nuestro estudio estaría limitado al análisis del contenido y el significado del discurso de una muestra pequeña de entrenadores expertos en un contexto competitivo. Por tanto, se pueden extraer de él, conclusiones que relacionan ciertos comportamientos con mejores o peores resultados en relación a otras variables como el lugar, el momento, el receptor, etc., pero nunca establecer un modelo de discurso del entrenador en competición ya que los contextos y circunstancias, jugadores y el propio entrenador cambian. Más allá, Cote y Mallet (2006) utilizando el CBS-S, nos hablan de otros criterios para describir el comportamiento durante las prácticas y la competición de los

entrenadores expertos que en ningún caso están relacionadas alguna de las variables propias de la competición como es el resultado.

Por otro lado, aspectos como el comportamiento no verbal, o el paraverbal, quedan fuera de este estudio, pese a que supone un porcentaje mucho mayor de por cómo se entiende el mensaje.

El proceso de comunicación se muestra como algo complejo, sujeto a interpretaciones entre emisor y receptor. Este aspecto tampoco ha sido estudiado y sin duda arrojaría luz y justificaría muchos de los resultados aquí obtenidos.

Otros aspectos que no han sido estudiados, como la situación geográfica del entrenador respecto al grupo, si se dirige a uno o a varios jugadores, tono o velocidad de la voz, o la relación entre sus comportamientos y el marcador en tiempo real, suponen también una limitación a la investigación. Es complicado saber si determinados comportamientos son elaborados mentalmente por el entrenador antes, durante o después de la acción, y si estos son consecuencia, causa o no están directamente relacionados con la misma, si no con otros aspectos del juego, o del equipo propio o rival.

Otras relaciones no estudiadas, y que afectan al rendimiento, son las que se establecen en el comportamiento del entrenador durante los entrenamientos y el resultado y rendimiento de los jugadores durante la competición. En este sentido, es curioso, ya que nos hemos centrado en relacionar discurso del entrenador y resultado, sin atender a rendimientos individuales o investigar si ese comportamiento del entrenador durante el partido está o no en congruencia con el que tiene durante los entrenos. Así, los estudios de Curtner-Smith, Wallace y Wang de la Universidad de Alabama (1999), muestran que hay determinados parámetros de rendimiento individual, que se ven afectados positiva o negativamente en función del tipo de comportamiento realizado por el entrenador durante las prácticas.

## **8. BIBLIOGRAFIA**



## 8. BIBLIOGRAFIA

- Abraham, A. y Collins, D. (1998) Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50, p. 59 - 79.
- Abraham, A., Collins, D., y Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 24(6), 549-564.
- Alzate, R., Lázaro, I., Ramírez, A. y Valencia, J. (1997). Análisis del impacto del estilo de comunicación del entrenador en el desarrollo de la cohesión grupal, la eficacia colectiva y la satisfacción. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 7-25.
- Amayuela, G., Colunga, S. y Alvarez, N. (2005). Docencia universitaria y comunicación educativa. *Contextos educativos. Revista digital de educación y nuevas tecnologías* , n° 36, año VI [www.contexto-educativo.com-ar/2005/3/nota-o6](http://www.contexto-educativo.com-ar/2005/3/nota-o6)
- Anguera, M<sup>a</sup> T. (1988) Manual de prácticas de observación. Méjico, Trillas.
- Anguera, M<sup>a</sup>.T., Blanco, A., Losada, J. y Hernández, A..(2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. [http://www.efdeportes.com/Revista Digital 5](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital%205%20(24).htm), (24).
- Anguera, M<sup>a</sup>. T. (1999). Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: aplicaciones. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Anshel, M. H. (1997). *Sport psychology. From theory to practice*. Ed. Allyn and Bacon, Needham,
- Amorose, A. y Smith, P. (2003). Feedback as a Source of Physical Competence Information: Effects of Age, Experience and Type of Feedback. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 341-359.
- Ballenato, G. (2005). *Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos*. Ed. Pirámide. Barcelona.
- Barker, C. Personality theory in Coaching: Positive Reinforcement. (2003). *Scholastic Coach and Athletic Director*, 68-74.
- Becker, A. y Wrisberg, C. (2008). Effective Coaching in Action: Observations of Legendary Collegiate Basketball Coach Pat Summitt. *The Sport Psychologist*, 22, 197-211.

- Bian, W., y Schempp, P. (2004). *Examination of expert and novice volleyball coaches' diagnostic ability*. Conferencia presentada en American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance annual meeting. New Orleans: LA.
- Blázquez, D. (1982): La elección de un método en EF: Las situaciones-problema. *Revista Apunts* . N° 74.
- Bloom, G.A., Durand-Bush, N. y Salmela, J.H. (1997) Pre- and postcompetition routines of expert coaches of team sports. *The sport psychologist*, 11, 127-141.
- Bloom, G.A., Crumpton, R. y Anderson, J. (1999) A Systematic Observation Study of the Teaching Behaviors of an Expert Basketball Coach. *The Sport Psychologist*, 13, 157-170.
- Bloom, G.A., Schinke, R. J. Y Salmela, J.H. (1997). The development of communication skills by elite basketball coaches. *Coaching and Sport Science Journal*, 2(3), 3-10.
- Bloom, G. A. y Salmela, J. H. (2000). Personal characteristics of expert team sport coaches. *Journal of Sport Pedagogy*, 6 (2), 56-76.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology* 16 (4), 301-317.
- Bompa, T. (1983). *Theory and methodology of training*. 2<sup>nd</sup>. Ed. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Brammer, L.M. y MacDonald, G. (2003) *The Helping Relationship, Process and Skills*. (8<sup>th</sup>.ed.) Ed. Allyn and Bacon, Boston.
- Bray, S. R., & Widmeyer, W. N. (2000). Athletes' perceptions of the home advantage: An investigation of perceived causal factors. *Journal of Sport Behavior*, 23, 1-10.
- Bray, S. R., Jones, M. V., & Owen, S. (2002). The influence of competition location on athletes' psychological states. *Journal of Sport Behavior*, 25, 231-242.
- Breakey, C., Jones, M., Cunningham, C. y Holt, N. (2009). Female Athletes' Perceptions of a Coach's Speeches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(4), 489-504.
- Camps, M.(2011).La Comunicación Humana.<http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Comunicaci%C3%B3n-Humana/2808240.html>
- Camacho, S. y Pérez, O. 2000. *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y*

- formadores*. Ed. Marfil, Alcoy.
- Camaraco, Z. (2005). El aula de clase: contexto para la elaboración de la imagen. *Educere*, nº 30, 311-316.
- Carrascosa, J. (2003). *¿Dirigir o liderar?: claves para la cohesión de grupo*. Ed. Gymnos, Madrid.
- Carrascosa, J. (2010). Motivar para entrenar y competir. *Revista Training Fútbol*, 168, 22 - 33.
- Carreiro da Costa, F., y Piéron, M. (1990b). Comparaison de deux enseignants classés selon les progrès de leurs élèves. *Revue de l'éducation physique*, 30, 57-63.
- Carron, A. V. y Hausenblas, H. A. (1998). *Group dynamics in sport (2nd ed.)*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A.V. (1980) *Social Psychology of Sport*. Mouvement Publications, Michigan.
- Casais, L. (AÑO) La toma de decisión experta del entrenador: cerrando el bucle de dominios específicos del entrenador en los deportes colectivos. [www.altorendimiento.net](http://www.altorendimiento.net)
- Cassidy, T., Jones, R. L., & Potrac, P. (2004). *Understanding sport coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice*. New York, Ed. Routledge.
- Charmaz, K. (2002). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.) *Handbook of Interview Research* (675-694). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chan, W. y Cone, T. (2003). Links between children's use critical thinking and an expert teacher's teaching in creative dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, ( 22) 2, 169-185.
- Chelladurai, P., y Haggerty, T. R. (1978). A normative model of decision styles in coaching. *Athletic Administrator*, 13, 6-9.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sport: A review. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 328-354.
- Cibanal, L. (2006). *Introducción a la sistémica y terapia familiar*. Ed. Club Universitario, España. ISBN 84-8454-487-7
- Claxton, D. (1988). A sistematic observation of more an less successful high school tennis coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 302-310.

- Coakley, J. (1978). *Sport in Society*. St. Louis: Mosby.
- Côté, J., Salmela, J.H., Trudel, P., Baria, A., & Russell, S.J. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expertise gymnastic coaches knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 1-17.
- Côté, J., Salmela, J.H., Baria, A., & Russell, S. (1993). Organizing and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist*, 7, 127-137.
- Côté, J. (1998). Coaching research and intervention: an introduction to the special issue. *Avante*, 4(3), 1-15.
- Côté, J. y Gilbert, W. (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(3), 307-323.
- Côté, J. y Sedgwick, W. (2003). Effective behaviors of expert rowing coaches: a qualitative investigation of canadian athletes and coaches. *International Sports Journal*, 62-77.
- Cubeiro, J. C y Gallardo, L. (2010). *Liderazgo Guardiola*. Ed. Alienta, España.
- Cumming, P., Smith, R., y Smoll, F. (2006). Athlete-Perceived Coaching Behaviors: Relating Two Measurement Traditions. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 205-213.
- Curtner-Smith, M., Wallace, S. y Wang M. (1999). Relationship of coach and player behaviors during practice to team performance in high school girls` basketball. *Journal of Sport Behavior*, 22(2), 203-220.
- Cushion, J. y Jones, L. (2003). A Systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Behaviour*, 24(4), 354-376.
- Cushion, C., Harvey, S., Muir, B. y Nelson, L. (2011). Developing the coach analysis and intervention system (CAIS): establishing validity and reliability of a computerised systematic observation instrument. *Journal of Sports Sciences*, 30(2), 201-216.
- Crant, J. M., y Bateman, T. S. (2000). Charismatic leadership viewed from above: The impact of proactive personality. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 63-75.
- Crispim, A. y Fernandes, J. (2008). The soccer coach instruction. Comparative analysis between the preparation meeting of the competition and before, during and at half time of the game. *Fitness and Performance Journal*, 7(2) 112-122.
- Cruz, J.F. (1996) *Manual de Psicologia do Desporto*. Manuais de Psicologia. Lusografe – Braga.



- Cruz, J. (2007). Cómo mejorar el estilo de comunicación de entrenadores de baloncesto escolar. Universidad autónoma de Barcelona. Proyecto financiado por el ministerio de educación y ciencia. (DEP2006-56013; SEJ2007/64528/PSIC).
- Darst, P., W., Zakrajsek, D. y Mancini, V. (1989), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction*. Human kinetics Books. Champaign, Illinois.
- De Marco, G. M., & McCullick, B. A. (1997). Developing expertise in coaching: Learning from the legends. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(3), 37-41.
- Delgado, M. A. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte. *Revista digital De Educación Física*, 40, 2-10. <http://www.efdeportes.com>.
- Delgado, M. A. (1994). Análisis de los comportamientos docentes del entrenador. Documento no publicado. *Apuntes del Master de Alto Rendimiento*. Comité Olímpico Español, Madrid.
- Del Barrio, J.A. y García, M. R. (2006). Las nuevas tecnologías como herramienta para facilitar la comunicación. *Icono 14: revista de comunicación y nuevas tecnologías*, 7, 1-17.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson. Madrid
- Desjardins, G. (1996). The mission. In J. H. Salmela (Ed.), *Great job coach! Getting theedge from proven winners* (pp. 67-101). Ottawa, ON: Potentium.
- Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona, Ed. Inde.
- Ericsson, K. A., Krampe, R., y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, K. A., y Charness, N. (1994). Expert Performance: Its Structure and Acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725-747.
- Ericsson, K. A. (1996). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences sports and games*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Escudero, J., Balague, G. y García-Mas, A. (2002). Comportamientos que influyen en el rendimiento deportivo de los jugadores de baloncesto desde el punto de vista de los entrenadores. *Psicothema*, 14(1), 34-38.

- Fessenden, D. y Fessenden, S (1954). Unaccustomed as I am. *Scholastic Coach*, 23, 30-34.
- Floyd, D., Dale, L y Seth, A. (1997). Interactive decision making and behavior of experienced basketball coaches during practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 454-468.
- Ford, P., Williams, A. y Yates, I. (2010). Towards enhanced methods of examining the practice activities and instructional behaviours of sport coaches. *Journal of Sport Sciences*, 28(14), 1627-1630.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (2004). What a coach can teach a teacher, 1975-2004: Reflections and reanalysis of John Wooden's teaching practices. *The Sport Psychologist*, 18, 119-137.
- Garay, J. O. y Hernández, A. (2002). Observación, enseñanza y deporte: una revisión bibliográfica. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*, 8(46).
- García, F. (1998). El equipo deportivo. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*, 3 (12).
- García, F. (2007). La comunicación entre entrenador y deportista. <http://www.matchpoint.com.mx/psicologiadeldeporteview.php?lonidnoticia=26>
- García, F. (1999) El entrenador deportivo. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*, 4 (14).
- Gargallo, B., Sanchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16.
- Gilbert, W. y Rangeon, S. (2011). Current directions in Coaching Research. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*. 218 Vol. 6,(2), 217-236.
- Gilbert, W., Trudel, P. y Haughian, L. (1999). Interactive decision-making factors considered by coaches of youth ice hockey during games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 290-311.
- Gilbert, W. D., y Trudel, P. (1999). An evaluation strategy for coach education programs. *Journal of Sport Behavior*, 22, 234-250.
- Gilbert, W. y Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science published from 1970-2004. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (4), 388-399.

- Gilbert, W. y Trudel, P. (2005). Learning to coach through experience: Conditions that Influence reflection. *The Physical Educator*, 62(1), 32-43.
- Gilmore, S.K. y Fraleigh, P.W. (1993). *Style Profile for Communication at Work*. Friendly Press: Eugene, Oregon.
- Gómez, M. A., Lorenzo, A., Sampaio, J., Ibáñez, S. J. & Ortega, E., (2008). Game-Related Statistics that Discriminated Winning and Losing Teams from the Spanish Men's Professional Basketball Teams. *Collegium Antropologicum*, 32 (2), 315-319.
- Gómez, M. A., Jiménez, S., Sánchez, P.A. y Leo, Fº. M. (2009). Análisis de la ventaja de jugar en casa en diferentes ligas de baloncesto masculino. *Kronos*, 8(14), 117-122.
- Gómez, M.A., & Pollard, R. (2011). Reduced home advantage for basketball teams from capital cities in Europe. *European Journal of Sport Science*, 11, 143-148.
- González, F. (1999). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, J.L. (1997). *Psicología del deporte*. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid
- Gould, D y Guinan, D. (2002). A Survey of U.S olympic coaches: variables perceived to have influenced athlete performances and coach effectiveness. *The Sport Psychologist*, 16, 229-250.
- Gould, D.; Guinan, D.; Greenleaf, C. y Chung, Y. (2002). A survey of U.S. Olympic coaches: variables perceived to have influenced athlete performances and coach effectiveness. *The Sport Psychologist*, 16, 229-250.
- Hageman, N., Strauss, B. y Busch, D. (2008). The complex problem-solving competence of team coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 301-317.
- Hardin, B. (2000). Coaching expertise in high school athletics: Characteristics of expert high school coaches. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 15, 24-38.
- Harre, D. (1982). *Principles of sports training*. Ed. Sportverlag, Berlin.
- Harper y Lynch. (1992). "Formación y Comunicación en la Empresa". En: *Manuales de Recursos Humanos No. 7*. Edición: Gaceta de los Negocios, Madrid.
- Hastie, P. (1999). An instrument for recording coaches' comments and instructions

- during time-outs. *Journal of Sport Behaviour*, 22(4), 467-478.
- Hernández, A. et al. (1999). La sociometría y los mapas conductuales en el baloncesto. <http://www.efdeportes.com/> 16
- Hernández, A. et al. (2000). CODEX: Un programa informático para la codificación de registros observacionales. <http://www.efdeportes.com/> 18
- Hiebsch, H. y M. Vorweg (1969). *Introducción a la Psicología Social Marxista*. Ed. Facultad de Psicología, Univ. de La Habana.
- Horn, T. S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. In *Advances in sport psychology*, 309–354. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Horton, S. (2003). *Facilitating expertise. The role of expert coach*. Tesis doctoral no publicada. Canada: Queen's University.
- Iglesias, D., Cárdenas, D. y Alarcón, F. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador. Consideraciones para el desarrollo del conocimiento táctico y la mejora en la toma de decisiones en baloncesto. *Cultura Ciencia y Deporte*, 3(7), 43-50.
- Ibáñez, S. J. (1996). *Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Johnson, R. y Franks, I.M. (1991). Measuring the reliability of a computer-aided systematic observation instrument. *Canadian journal of Sport Science*, 16, 45-57.
- Jones, D. F., Housner, L. D., y Kornspan, A. (1997). Interactive Decision Making and Behavior of Experienced and Inexperienced Basketball Coaches During Practice. *Journal of teaching in physical education*, 16, 454-468.
- Krech, D., Crutchfield, S. y Ballachey, L. (1962). *Individual in society: A textbook of social psychology*. New York, NY, US: McGraw-Hill. 564 pp.
- Kidman, L., & Hanrahan, S. (1997). *The Coaching Process: A Practical Guide to Improving Your Effectiveness*. Palmerston North: Dunmore.
- Kmiecik, J. Y Gould, D. (1987). Coaching Psychology: The case of James "Doc" Counsilman. *The Sports Psychology*, 1, 350-358.
- Kozar, B., Whitfield, K., Lord, R., & Mechikoff, R. (1993). Timeouts before free-throws: Do the statistics support the strategy? *Perceptual and Motor Skills*, 76, 47 50.
- Lacy, A. C. (1983). *Sistematic observation of behaviors of winning high school head*

- football coaches*. Doctoral Dissertation. Arizona State University.
- Lacy, A. C., y Darst, P. W. (1984). Evolution of a Systematic Observation System: The ASU Coaching Observation Instrument. *Journal of Teaching in Physical Education* 3, 59-66.
- Lacy, A. C., y Goldston, P. (1990). Behavior analysis of male and female coaches in high school girl's basketball. *Journal of Sport Behavior*, 13, 29-39.
- Leith, M. (1992). Un Bom Treinador tem de ser um Bom gestor. *Treino Desportivo*, 23, 3-13.
- Lyle, J. (1986). Coach education: Preparation for a profesion. In *Proccedings of the VIII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Dance, Recreation and Helth (1-6)*. London: F N Spon,
- Lyle, J. (1999). The coaching process: An overview. En N. Cross & J. Lyle (Eds.), *The coaching process: Principles and practice for sport*. Oxford: Butterworth – Heinemann.
- Mahoe, S. (2007). Five ways to improve communication with your players. *Coach and Athletic Director*, 44.
- Mallett, C. y Côté, J. (2006). Beyond Winning and Losing: Guidelines for Evaluating High Performance Coaches. *The Sport Psychologist*, 20, 213-221.
- Martens, R. (1999) *El entrenador de éxito*. Barcelona: Paidotribo.
- Maslow, A. (1943). A Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mesquita, I., Sobrinho A., Rosado A., Pereira F. y Milistetd M. (2008). A Systematic Observation of Youth Amateur Volleyball Coaches Behaviours. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 20 (2), 37-58.
- Missoum, G., & Selva, Ch. (1994). *Le modelage de l'excellence*. Paris: ESF.
- More, K. G., y Franks, I. M. (1996). Analysis and modification of verbal coaching behaviour: The usefulness of a data-driven intervention strategy. *Journal of Sports Sciences*, 14, 523-543.
- Moreno, P. (2001). *Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Moreno, M.P. y Moreno, A. (2007). Effect of a mentoring through reflection program on the verbal behavior of beginner volleyball coaches: a case study.

- International Journal of Sport Science*, 8, 12-14.
- Moreno, M.P; Del Villar, F. (2004) *El entrenador deportivo. Manual practico para su desarrollo y formación*. Ed. INDE. Barcelona.
- Moya, J. M. (2004). Características del líder en el deporte: ¿nace o se hace?. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*, 10(74)
- Núñez, T., (2004). Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje, en Villar, L.M. *Programa para la mejora de la docencia universitaia*. Ed. Pearson – Prentice Hall, Madrid.
- Lacy, A. y Darst, P. (1984). Evolution of a systematic observation system: the ASU coaching observation instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 59-66.
- Lacy, A. C., y Goldston, P. (1990). Behavior analysis of male and female coaches in high school girl's basketball. *Journal of Sport Behavior*, 13, 29-39.
- Lago, C. (2009). The influence of match location , quality of opposition and match status on possession strategies in professional association football. *Journal of Sports Sciences*, 27, 1463-1469.
- Lago, C., Casais, L., Dominguez, E. y Sampaio, J. (2010). The effects of situational variables on distance covered at various speed in elite soccer. *European Journal of Sports Sciences*, 10, 103-109.
- López, C., Mohamed, K., Mohamed, M., Zurita, F. y Martínez, A. (2011). Elementos comunicativos en entrenadores de baloncesto en diferentes categorías. Un estudio de casos. *CCD*, 18(6), 199-206.
- Okun,, B. (2001). *Ayudar de forma efectiva*. Ed. Paidos, Barcelona.
- Ortega, E., Giménez, J. M., y Olmedilla (2008). Utilización del vídeo para la mejora de la percepción subjetiva de la eficacia competitiva y del rendimiento en jugadores de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(2), 279-290.
- Ortega, E., Palao, J. M., Gómez, M. A., Ibáñez, S. J., Lorenzo, A. y Sampaio, J. (2010). Efecto de la solicitud de tiempos muertos sobre el marcador y el tipo de defensa empleados por los equipos de baloncesto. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 95-106
- Partington, M. y Cushion, C. (2011). An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 1-9.

- Pasquali, A. (1990). *Comprender la comunicación* (4ª ed.). Ed. Monte Avila Latinoamericana, Caracas.
- Patridge, D. y Franks, I.M. (1996). Analysing and modifying coaching behaviours by means of computer-aided observation. *The physical educator, Winter*, 8-23.
- Pérez, M.C. (2002). Caracterización del entrenador de alto rendimiento deportivo. *Cuadernos de psicología del deporte, 1*(2), 15-37.
- Pérez, G. (2003). Profesiones y conocimiento en el entrenamiento deportivo. *Apunts: Educación Física y Deportes, 74*, 67-72.
- Permutt, S. (2011). The Efficacy of Momentum-Stopping Timeouts on Short-Term Performance in the National Basketball Association. Tesis Doctoral no publicada.
- Pieron, M (1986). *Enseignement des activités physiques et sportives. Observation et recherche*. Université de Liège.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K. y Hoff, J. (2000). Towards an holistic understanding of the coaching process. *Quest, 52*, 186-199.
- Potrac, P., Jones, R. y Armour, K. (2002). “It’s all about getting respect”: The coaching behaviours of an expert English soccer coach. *Sport, Education and Society, 7*(2), 183-202.
- Potrac, P., Jones, R. y Cushion, C. (2007). Understanding power and the coach’s role in professional english soccer: a preliminary investigation of coach behaviour. *Soccer and Society, 8*(1), 33-49.
- Puig, N. (1996). *Joves i Esport*. Secretaría General de l’Esport. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Purtilo, R. and Haddad, A. (2002). *Health Professional and Patient Interaction (6th Ed.)*. Ed. Saunders, Publishers, Philadelphia.
- Rieke, M., Hammermeister, J. y Chase, M. (2008). Servant leadership in sport. A new paradigm for effective coach behavior. *International Journal of Sports Science and Coaching, 3*(2), 227-239.
- Roane, H. y Kelley, M. (2004). Behavioral momentum in sports: a partial replication with women`s basketball. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*, 385-390.
- Rodgers, W., Reade, I. y Hall, G. (2007). Factors that influence coaches’ use of sound

- coaching practices. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2(2), 155-170.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ed. Ajilbe. Málaga.
- Rodrigues, J. (1997). *Os treinadores de sucesso. Estudo da influencia do objectivo dos treinos e do nível de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de Voleibol*. Ed. FMH, Lisboa.
- Rosado, A. y Mesquita, I. (2009). Analysis of the coach's behavior in relation to effective and non-effective players in basketball. *International Journal of Performance Analysis of Sport*, 9, 210-217.
- Rosca, V. (2010). The coach-athlete communication process. Towards a better human resources management in sport. *Management Research and Practice*, 2(3), 275-283.
- Ruiz, L.M. (1997). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid, Ed. Aprendizaje Visor.
- Ruiz, L. M., & Sánchez, F. (1997). *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.
- Salmela, J. H. (1995). Learning from the development of expert coaches. *Coaching and Sport Science Journal*, 2 (2), 3-13.
- Salmela, J. H. (1997). Detection des talents. *Education Physique et Sport*, 267, 27-30.
- Sánchez F. (1992). *Didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez, D. y Viciano, J. (2002). Análisis del discurso de un entrenador de fútbol. Comparación entre dos situaciones diferentes de competición. *Revista Motricidad*, 8, 161-173.
- Sanz, D. (2003). *Análisis y optimización de la conducta verbal y de entrenamiento del entrenador de tenis en silla de ruedas de alta competición*. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura, Cáceres.
- Sampaio, J., Lago-Peñas, C. y Gómez, M.A. (2011). Brief exploration of short and mid-term timeout effects on basketball scoring according to situational variables. *European Journal of Sport Science*, 1-6.
- Sampaio, J., Lago-Peñas, C., Casais, L. y Leite, N. (2010). Effects of starting score-line, game location, and quality of opposition in basketball quarter score. *European*



- Journal of Sport Science*, 10(6), 391-396.
- Saury, J., & Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: On site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 254-266.
- Schempp, P.G., Tan, S., Manross, D., y Fincher, M. (1998). Differences in novice and competent coaches knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(1), 9 – 20.
- Schempp, P.G., McCullick, B., y Mason, I.S. (2006). The development of expert coaching. In R. Jones (Ed.), *The Sports Coach as Educator: Re-concetualising sports coaching* (pp. 145-161). London: Routledge.
- Segrave, J., y Ciancio, C. (1990). An observational study of a successful pop warner football coach. *Journal of teaching in physical education*, 9 (4), 294-306.
- Serpa, S. (1990). O Treinador como Líder: Panorama actual da investigação, *Revista Ludens*, vol. 12, nº 2, 23-32
- Shelley, G.A. y Sherman, C.P. (1997). Communication in coaching and athletics: Guidelines to promote successful interactions. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 12, 109-129.
- Sherman, C, Fuller, R., & Speed, H. (2000). Gender comparisons of preferred coaching behaviors in Australian sports. *Journal of Sport Behavior*, 23,389-406.
- Smith, M. y Cushion, J. (2006). An investigation of the in-game behaviours of professional, top-level youth soccer coaches. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 355-366.
- Smith, S., Fry, M., Ethington, C. y Li, Y. (2005). The Effect of Female Athletes' Perceptions of Their Coaches' Behaviors on Their Perceptions of the Motivational Climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 170-177.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., & Hunt, E. (1977b). Training manual for the Coaching Behavior Assessment System. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 7, 2, (1406).
- Smith, R. E., Zane, N. W., Smoll, F. L., & Coppel, D. B. (1983). Behavioral assessment in youth sports: Coaching behaviors and children's attitudes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 15(3), 208-214.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1996). The coach as a focus of research and intervention in youth sports. In F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.),

- Children and youth in sport. A biopsychosocial perspective* (pp. 125-141). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Sousa, C., Smith, R. E., y Cruz, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2, 258-277.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid
- Sternberg, R. J., & Frensch, P. A. (1992). On being an expert: A cost-benefit analysis. En R. R. Hoffman (Eds.), *The psychology of expertise: Cognitive research and empirical AI* (pp. 191-203). Nueva York: Springer Verlag.
- Sternberg, R. J. (1995). Expertise in complex problem solving: A comparison of alternative conceptions. En P.A. French & J. Funke (Eds.), *Complex problem solving* (pp. 296-321). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J., y Horvath, J. A. (Eds.) (1999). *Tacit knowledge in professional practice*. Mahwah, NJ: LEA.
- Tauer, J., Guenther, L. y Rozek, C. (2009). Is There a home choke in decisive playoff basketball games? *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 148-162.
- Tharp, R., y Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*, 8, 75-78.
- Thelwell, R., Lane, A., Weston, N. y Greendless, I. (2008). Examining relationships between emotional intelligence and coaching efficacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6, 224-235
- Torre, E. (2002). La comunicación educativa. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 3, 37-43.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F. y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20, 254-259.
- Trudel, P. L'influence des périodes de jeu et de l'écart au score sur les comportements des entraîneurs lors de matchs au hockey sur glace. Université d'Ottawa, École des Sciences de l'Activité Physique, 125 Université, Ottawa, Ontario, Canada, K1N 6N5
- Trudel, P., & Gilbert, W. D. (2006) Coaching and coach education, In D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. McDonald (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 516-539). London: Sage.

- Trudel, P., Gilbert, W., & Werthner, P. (2010). Coach education effectiveness. In J. Lyle, & C. Cushion (Eds.), *Sport coaching: Professionalisation and practice* (pp. 135-152). London: Elsevier
- Vaezmousavi, S. M. y Shojaei, M. (2005). Association between Coaches' Behaviors and Players' Aggressive and Assertive Actions. *International Journal of Applied Sciences*, 17(2), 35-43.
- Van Rossum, J. *Giftedness and Talent in Sport*.
- Vallée, C. N., & Bloom, G. A. (2005). Building a successful university program: Key and common elements of expert coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 179-196.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociológica. Madrid.
- Velazquez, R., Hernández, J.L., Garoz, I., López, C., López, M, A., Maldonado, A., Martínez, M. E., Villagra, A. y Castejón, J. (2007). Calidad de enseñanza en educación física y deportiva y discurso docente: el caso de la comunidad de madrid. *Revista de Educación*, 344, 447-467.
- Viciano, J. y Sánchez, D.L. (2002). Procedimiento de inducción y aportación de un sistema múltiple de categorías para el análisis del discurso de entrenadores de deportes colectivos. *Revista Digital*. Buenos Aires, N° 53. <http://www.efdeportes.com/efd53/discurs.htm>
- Vives, J. (2011). *Ideas y trucos para una comunicación constructiva y eficaz*. Ed. Bubok Publishing, España.
- Wang, J. & Ramsey, J. (1997). Interpersonal communication--Overcoming barriers and improving coach and athlete relationships. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport, and Dance*, 34, 35-37.
- Wanzek, J. (2012). An Examination of Behavioral Momentum in Girl's High School Volleyball. *Journal of Sport Behaviour*,
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Ed. Ariel, Barcelona.
- Werthner, P. y Trudel, T. (2006). A New Theoretical Perspective for Understanding How Coaches Learn to Coach. *The Sport Psychologist*, 20, 198-212.
- West, R. y Turner, L. (2005). *Teoría de la comunicación: análisis y aplicación*. Ed. Mc Graw Hill, Madrid.

- Wilcox, S., & Trudel, P. (1998). Constructing the coaching principles and beliefs of a youth ice hockey coach. *Avante*, 4(3), 39-66.
- Williams, J. (1993). *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. Ed. Mayfiel Publishing Company.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching*. Ed. Paidós Empresa, España.
- Wooden, J. (2004). *They call me coach*. Chicago, IL: Contemporary Books.
- Woorons, S. (2001). *An analysis of expert and novice tennis instructors. Perceptual capacities*. Tesis doctoral no publicada. Atenas, GA: Universidad de Georgia.
- Zaldívar, G.(2002), *Perspectivas de la Comunicación Organizacional*.  
<http://www.miespacio.org/cont/invest/perspec.htm>
- Zartman, S. y Zartman, P. (1997). *Youth volleyball. The guide for coaches and parents*. Cincinnati, Betterway Books.
- Zetou, E., Amprasi, E., Michalopoulou, M. y Aggelousis, N. (2011). Volleyball coaches behavior assessment through systematic observation. *Journal of Human Sport and Exercise*, 6(4), 585-593.

## 9. ANEXOS



## 9.- ANEXOS

### 9.1. INSTRUMENTO PARA EL ANALISIS DEL CONTENIDO DEL DISCURSO DEL ENTRENADOR DE BALONCESTO EN COMPETICIÓN

ENTRENADOR:  
RESULTADO:  
FECHA:  
CUARTOS:

PARTIDO:  
LUGAR:

CATEGORIA	1º	2º	3º	4º	TIEMPOS MUERTOS/ DESCANSOS	TOTAL TIEMPOS MUERTOS
1. Instrucción Técnica Defensa Propia						
2. Instrucción Técnica Defensa Rival						
3. Instrucción Técnica Ataque Propio						
4. Instrucción Técnica Ataque Rival						
5. Instrucción Táctica Defensa Propia						
6. Instrucción Táctica Defensa Rival						
7. Instrucción Táctica Ataque Propio						
8. Instrucción Táctica Ataque Rival						
9. Preguntas						
10. Instrucción Psicológica						
11. Instrucción Física						
12. Empuje/ánimo/dinamización						
13. Quejas						
14. Reprimenda/feedback negativo						
15. Elogio/feedback afectivo positivo						
16. Dirección/administración/organización/control						
17. Incodificable (a otros, no entendible, no audible, referencias)						

**\*Adaptado del ASUOI (Darst and Lacy. 1985), del CAI (Johnson and Franks. 1991), y de CBAS (Smith, Smoll and Hunt. 1978)**

## 9.2.- PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA LA GRABACIÓN DEL DISCURSO DURANTE LA COMPETICIÓN

- Grabación de 5 partidos de liga, para desechar uno por reactividad del entrenador o circunstancias como expulsión, pilas, etc.
- Se grabará desde el comienzo del partido hasta el final, incluyendo tiempos muertos y charla del descanso si existe y excluyendo la charla anterior y posterior del partido si la hubiera. Las prórrogas también.
- Exactamente comienza desde que el árbitro pita 1 minuto antes del partido.

Medios audiovisuales:

Microfófono de corbata con pinza de la grabadora al cuello de la camisa o jersey y grabadora Sanyo cuyo funcionamiento es:

- Presionar constante al botón de *on* y aparecerá en la pantalla *hello*
- Después aparecerá *no data* en caso de que no haya nada grabado o el tiempo que resta de grabación a partir de la primera. El tiempo total de grabación es de 12 horas, con lo que caben todos los partidos antes de descargar en el pc.
- Se aprieta el botón de *rec* y ya está grabando; apareciendo en la esquina superior el nº de grabación. *1, 2, etc. en función de que sea el primer o segundo partido* y el tiempo que va quedando.
- Bloquear durante el partido la grabadora para que no se apague sin querer.
- Al acabar. Dar al *stop* y apagar en el lateral presionando constante. Aparecerá en la pantalla. *Bye*.
- En el caso de que se haya agotado el tiempo de grabación, aparecerá en la pantalla *full*. En ese caso, apretar constante el botón de *erase* (borrar) constante y se irán borrando una a una las grabaciones en orden cronológico. No borrar antes de haber descargado
- Para descargar al pc, es un USB, no hay dificultad. Hay que poner la fecha, el nombre del partido en el archivo, así como el resultado y luego pasarlo a cd. Si no, dejarlo en la grabadora que se acumula en forma de archivos y caben 12 horas: decir también el partido y resultado.



- En el caso de haber incidencias, quedarán reflejadas en la grabación, y si estas impidieran el desarrollo de la misma, caso por ejemplo de expulsión en un partido, se grabará el partido de la semana siguiente.
- Conviene la realización de un pretest durante uno o dos entrenamientos previos para evitar la reactividad a la grabadora y familiarizarnos con su uso

### 9.3.- NORMAS PARA LA TRANSCRIPCIÓN Y LA CODIFICACIÓN

Para la transcripción:


- Se visionará y se escuchará simultáneamente la grabación del partido para ver los tiempos donde ocurren los comportamientos.
- Se pasarán las conductas a un documento Word.

Para la codificación posterior en el instrumento de observación se deben registrar:

- Número de comportamientos totales.
- Número y duración de comportamientos por categoría y subcategoría.
- Número y duración de comportamientos por cuarto y tiempo muerto totales.
- Número y duración de comportamientos por cuarto, tiempo muerto y categoría.
- Tiempo total de comportamientos respecto al total del tiempo del partido por entrenador. Separar en silencio y conducta verbal.
- Porcentaje por categorías total, por entrenador, cuartos y tiempo muerto.
- Número y duración de los comportamientos por entrenador y totales en los tiempos muertos y en el descanso. El minuto de antes del partido, entre cuartos y antes del tercer cuarto se considera tiempo muerto.
- Categorizar en otros todo aquello que sea incodificable, dirigido a otras personas que no sean los jugadores, o quede fuera de las categorías. Otros se subcategorizara en: a uno mismo, a los árbitros o auxiliares, entrenador rival, equipo técnico... separando a su vez el contenido. Otra subcategoría será no audible o no entendible.
- La unidad de significado para una categoría es la frase. Es decir, debe de existir un sujeto y un verbo. A no ser que se expresión hecha. (*buaa;jj, jdr;jj*).
- Es necesario escuchar la grabación a la vez que se lee el documento para detectar tonos que ayuden a categorizar unidades de significado confusas por su intención.
- Aquella frase que se repita seguida cuenta como una (*baja, baja;jj*)

- Usualmente los nombre son toques de atención o control, también puede ser una instrucción (*Albertooo; ; ; ;*) o (*puño; ;*)
- Enumerar y describir las dificultades o dudas en la codificación en el pretest. Propuestas para solucionarlas durante el estudio para modificar el instrumento de observación adaptándolo al contexto. (Ejemplo: creación o eliminación de categorías, etc. Falta de datos para categorizar una conducta por no visualizar la acción del jugador o la situación de partido, posibilidad de tomar otros datos de la transcripción, ratio de conductas por minuto, etc.)

## 9.5.- ACTA DEL PARTIDO


**FEDERACION ESPAÑOLA DE BALONCESTO**

Equipo A		Equipo B																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Competición: _____ Fecha: _____ Hora: _____ Arb. principal: _____		Partido nº: _____ Localidad: _____ Arb. auxiliar: _____																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
<b>Equipo A:</b> Tiempo muerto: _____ Faltas de equipo: _____ ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> Período ① <input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> Período ③ <input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Períodos extra		<b>TANTEO ARRASTRADO</b> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>A</th><th>B</th><th>A</th><th>B</th><th>A</th><th>B</th><th>A</th><th>B</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>1</td><td>41</td><td>41</td><td>81</td><td>81</td><td>121</td><td>121</td></tr> <tr><td>2</td><td>2</td><td>42</td><td>42</td><td>82</td><td>82</td><td>122</td><td>122</td></tr> <tr><td>3</td><td>3</td><td>43</td><td>43</td><td>83</td><td>83</td><td>123</td><td>123</td></tr> <tr><td>4</td><td>4</td><td>44</td><td>44</td><td>84</td><td>84</td><td>124</td><td>124</td></tr> <tr><td>5</td><td>5</td><td>45</td><td>45</td><td>85</td><td>85</td><td>125</td><td>125</td></tr> <tr><td>6</td><td>6</td><td>46</td><td>46</td><td>86</td><td>86</td><td>126</td><td>126</td></tr> <tr><td>7</td><td>7</td><td>47</td><td>47</td><td>87</td><td>87</td><td>127</td><td>127</td></tr> <tr><td>8</td><td>8</td><td>48</td><td>48</td><td>88</td><td>88</td><td>128</td><td>128</td></tr> <tr><td>9</td><td>9</td><td>49</td><td>49</td><td>89</td><td>89</td><td>129</td><td>129</td></tr> <tr><td>10</td><td>10</td><td>50</td><td>50</td><td>90</td><td>90</td><td>130</td><td>130</td></tr> <tr><td>11</td><td>11</td><td>51</td><td>51</td><td>91</td><td>91</td><td>131</td><td>131</td></tr> <tr><td>12</td><td>12</td><td>52</td><td>52</td><td>92</td><td>92</td><td>132</td><td>132</td></tr> <tr><td>13</td><td>13</td><td>53</td><td>53</td><td>93</td><td>93</td><td>133</td><td>133</td></tr> <tr><td>14</td><td>14</td><td>54</td><td>54</td><td>94</td><td>94</td><td>134</td><td>134</td></tr> <tr><td>15</td><td>15</td><td>55</td><td>55</td><td>95</td><td>95</td><td>135</td><td>135</td></tr> <tr><td>16</td><td>16</td><td>56</td><td>56</td><td>96</td><td>96</td><td>136</td><td>136</td></tr> <tr><td>17</td><td>17</td><td>57</td><td>57</td><td>97</td><td>97</td><td>137</td><td>137</td></tr> <tr><td>18</td><td>18</td><td>58</td><td>58</td><td>98</td><td>98</td><td>138</td><td>138</td></tr> <tr><td>19</td><td>19</td><td>59</td><td>59</td><td>99</td><td>99</td><td>139</td><td>139</td></tr> <tr><td>20</td><td>20</td><td>60</td><td>60</td><td>100</td><td>100</td><td>140</td><td>140</td></tr> <tr><td>21</td><td>21</td><td>61</td><td>61</td><td>101</td><td>101</td><td>141</td><td>141</td></tr> <tr><td>22</td><td>22</td><td>62</td><td>62</td><td>102</td><td>102</td><td>142</td><td>142</td></tr> <tr><td>23</td><td>23</td><td>63</td><td>63</td><td>103</td><td>103</td><td>143</td><td>143</td></tr> <tr><td>24</td><td>24</td><td>64</td><td>64</td><td>104</td><td>104</td><td>144</td><td>144</td></tr> <tr><td>25</td><td>25</td><td>65</td><td>65</td><td>105</td><td>105</td><td>145</td><td>145</td></tr> <tr><td>26</td><td>26</td><td>66</td><td>66</td><td>106</td><td>106</td><td>146</td><td>146</td></tr> <tr><td>27</td><td>27</td><td>67</td><td>67</td><td>107</td><td>107</td><td>147</td><td>147</td></tr> <tr><td>28</td><td>28</td><td>68</td><td>68</td><td>108</td><td>108</td><td>148</td><td>148</td></tr> <tr><td>29</td><td>29</td><td>69</td><td>69</td><td>109</td><td>109</td><td>149</td><td>149</td></tr> <tr><td>30</td><td>30</td><td>70</td><td>70</td><td>110</td><td>110</td><td>150</td><td>150</td></tr> <tr><td>31</td><td>31</td><td>71</td><td>71</td><td>111</td><td>111</td><td>151</td><td>151</td></tr> <tr><td>32</td><td>32</td><td>72</td><td>72</td><td>112</td><td>112</td><td>152</td><td>152</td></tr> <tr><td>33</td><td>33</td><td>73</td><td>73</td><td>113</td><td>113</td><td>153</td><td>153</td></tr> <tr><td>34</td><td>34</td><td>74</td><td>74</td><td>114</td><td>114</td><td>154</td><td>154</td></tr> <tr><td>35</td><td>35</td><td>75</td><td>75</td><td>115</td><td>115</td><td>155</td><td>155</td></tr> <tr><td>36</td><td>36</td><td>76</td><td>76</td><td>116</td><td>116</td><td>156</td><td>156</td></tr> <tr><td>37</td><td>37</td><td>77</td><td>77</td><td>117</td><td>117</td><td>157</td><td>157</td></tr> <tr><td>38</td><td>38</td><td>78</td><td>78</td><td>118</td><td>118</td><td>158</td><td>158</td></tr> <tr><td>39</td><td>39</td><td>79</td><td>79</td><td>119</td><td>119</td><td>159</td><td>159</td></tr> <tr><td>40</td><td>40</td><td>80</td><td>80</td><td>120</td><td>120</td><td>160</td><td>160</td></tr> </tbody> </table>		A	B	A	B	A	B	A	B	1	1	41	41	81	81	121	121	2	2	42	42	82	82	122	122	3	3	43	43	83	83	123	123	4	4	44	44	84	84	124	124	5	5	45	45	85	85	125	125	6	6	46	46	86	86	126	126	7	7	47	47	87	87	127	127	8	8	48	48	88	88	128	128	9	9	49	49	89	89	129	129	10	10	50	50	90	90	130	130	11	11	51	51	91	91	131	131	12	12	52	52	92	92	132	132	13	13	53	53	93	93	133	133	14	14	54	54	94	94	134	134	15	15	55	55	95	95	135	135	16	16	56	56	96	96	136	136	17	17	57	57	97	97	137	137	18	18	58	58	98	98	138	138	19	19	59	59	99	99	139	139	20	20	60	60	100	100	140	140	21	21	61	61	101	101	141	141	22	22	62	62	102	102	142	142	23	23	63	63	103	103	143	143	24	24	64	64	104	104	144	144	25	25	65	65	105	105	145	145	26	26	66	66	106	106	146	146	27	27	67	67	107	107	147	147	28	28	68	68	108	108	148	148	29	29	69	69	109	109	149	149	30	30	70	70	110	110	150	150	31	31	71	71	111	111	151	151	32	32	72	72	112	112	152	152	33	33	73	73	113	113	153	153	34	34	74	74	114	114	154	154	35	35	75	75	115	115	155	155	36	36	76	76	116	116	156	156	37	37	77	77	117	117	157	157	38	38	78	78	118	118	158	158	39	39	79	79	119	119	159	159	40	40	80	80	120	120	160	160
A	B	A	B	A	B	A	B																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
1	1	41	41	81	81	121	121																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
2	2	42	42	82	82	122	122																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
3	3	43	43	83	83	123	123																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
4	4	44	44	84	84	124	124																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
5	5	45	45	85	85	125	125																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
6	6	46	46	86	86	126	126																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
7	7	47	47	87	87	127	127																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
8	8	48	48	88	88	128	128																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
9	9	49	49	89	89	129	129																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
10	10	50	50	90	90	130	130																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
11	11	51	51	91	91	131	131																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
12	12	52	52	92	92	132	132																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
13	13	53	53	93	93	133	133																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
14	14	54	54	94	94	134	134																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
15	15	55	55	95	95	135	135																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
16	16	56	56	96	96	136	136																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
17	17	57	57	97	97	137	137																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
18	18	58	58	98	98	138	138																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
19	19	59	59	99	99	139	139																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
20	20	60	60	100	100	140	140																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
21	21	61	61	101	101	141	141																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
22	22	62	62	102	102	142	142																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
23	23	63	63	103	103	143	143																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
24	24	64	64	104	104	144	144																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
25	25	65	65	105	105	145	145																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
26	26	66	66	106	106	146	146																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
27	27	67	67	107	107	147	147																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
28	28	68	68	108	108	148	148																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
29	29	69	69	109	109	149	149																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
30	30	70	70	110	110	150	150																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
31	31	71	71	111	111	151	151																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
32	32	72	72	112	112	152	152																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
33	33	73	73	113	113	153	153																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
34	34	74	74	114	114	154	154																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
35	35	75	75	115	115	155	155																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
36	36	76	76	116	116	156	156																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
37	37	77	77	117	117	157	157																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
38	38	78	78	118	118	158	158																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
39	39	79	79	119	119	159	159																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
40	40	80	80	120	120	160	160																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
Jugadores: _____ Nº: _____ Faltas: _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____ 9 _____ 10 _____ 11 _____ 12 _____ 13 _____ 14 _____ 15 _____		Jugadores: _____ Nº: _____ Faltas: _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____ 9 _____ 10 _____ 11 _____ 12 _____ 13 _____ 14 _____ 15 _____																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Entrenador: _____		Entrenador: _____																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Ayudante: _____		Ayudante: _____																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
<b>Equipo B:</b> Tiempo muerto: _____ Faltas de equipo: _____ ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> Período ① <input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> Período ③ <input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Períodos extra																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
Jugadores: _____ Nº: _____ Faltas: _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____ 9 _____ 10 _____ 11 _____ 12 _____ 13 _____ 14 _____ 15 _____																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
Entrenador: _____		Entrenador: _____																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Ayudante: _____		Ayudante: _____																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Tanteos: Período ① A _____ B _____ ② A _____ B _____ Período ③ A _____ B _____ ④ A _____ B _____ Períodos extra A _____ B _____		Tanteo final: Equipo A _____ Equipo B _____ Equipo vencedor: _____																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Anotador: _____		Arb. principal: _____																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Cronometrador: _____		Arb. auxiliar: _____																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Operador 24": _____		Firma del capitán en caso de protesta: _____																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
Delegado de campo: _____																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											

BLANCA: PARA LA F.E.B. - AZUL: PARA LA FEDERACION AUTONOMICA - ROSA: PARA EL EQUIPO GANADOR - AMARILLA: PARA EL EQUIPO PERDIDOR

## 9.6.- CARTA PARA EL PROCESO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Estimados expertos:

Soy Jorge Lorenzo, Doctorando de la Universidad Politécnica de Madrid. Estoy realizando la tesis doctoral dentro del programa de doctorado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

El objeto principal de la presente tesis doctoral es analizar el discurso del entrenador de baloncesto experto en competición. Es importante dejar claro esto, ya que se trata de observar una conducta y no un proceso cognitivo. No se va a incidir en la capacidad de reflexión del entrenador, ni se va a juzgar su toma de decisiones, si no que se va a diseccionar el contenido de su discurso para descubrir cuáles son los aspectos que lo componen y en qué medida aparecen durante el partido.

Asociado al objeto principal de estudio, se pretende obtener un perfil comunicacional/conductual de cada entrenador, basándonos en los estudios de Ibañez (1996), Chelladurai y Haggerty (1978) y Martens & al. (1989), con las limitaciones que expone Bañuelos (1997).

Por otro lado queremos averiguar si existe, y establecer si es posible, un perfil básico común entre todos los entrenadores que componen la muestra (6), para verificar o no la hipótesis de la que partimos; que no es otra que la creencia de que existen entre los entrenadores expertos, rasgos comunes que pueden facilitar la elaboración de un modelo teórico de conducta eficaz del entrenador en competición.

Para la creación del instrumento, hemos revisado las investigaciones que tanto en el campo de la educación física como del deporte y más concretamente del baloncesto se han realizado en los últimos 30 años, lo que nos ha permitido observar los diferentes instrumentos utilizados así como la realización de una evaluación y comparación respecto a sus limitaciones.

Basándonos en las categorías de tres de ellos: el ASUOI (Darst and Lacy. 1985), el CAI (Johnson and Franks. 1991), y el CBAS (Smith, Smoll and Hunt. 1978), se ha elaborado un instrumento específico para el caso que incida fundamentalmente en el contenido del discurso, sin afectación de la acción que lo motive o el tiempo respecto de la misma. Se trata de intentar entender que aspectos son relevantes en la dirección de partido por parte del entrenador en su comunicación con los jugadores.

Si se considera importante saber el contenido diferenciado por cuartos y en los tiempos muertos.

Dado que se encuentra en fase de elaboración, les solicito ayuda para, como expertos en la materia, me hagan llegar sus sugerencias y dudas sobre el diseño del mismo y sus categorías; para intentar su posible validación y aplicación posterior.

Agradeciéndoles de antemano la atención prestada y en espera de su respuesta, se despide atentamente:

*Jorge Lorenzo Calvo*