

VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

EFECTOS DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN
HABILIDADES DE LIDERAZGO DEPORTIVO EN
ENTRENADORES DE FÚTBOL Y BALONMANO

AUTOR:

D. Diego
Soto García

DIRECTOR:

Dr. Juan Antonio
García Herrero

DIRECTOR:

Dr. Rodrigo Jesús
Carcedo González

Salamanca. 2019

Agradecimientos:

A Juan Antonio García, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, director y alma máter de este trabajo. Tu calidad como director es extraordinaria, pero tus valores personales sobresalen aún más si eso es posible. Has tenido siempre la perspectiva de un líder AUTÉNTICO que me ha guiado a través de lo desconocido, otorgando autonomía, transmitiendo confianza y proporcionando conocimientos para llegar al final de un camino que con total seguridad solo habría podido transitar contigo.

A Rodrigo Jesús Carcedo, profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, por tu aportación trascendental en la dirección, insuflaste el aire fresco que nos convirtió en un equipo. Siempre tendré presente la ilusión con la que nos ibas transmitiendo a Juan y a mí la dimensión de los resultados obtenidos en la investigación. El apoyo y la cercanía mostrada desde el primer momento han sido una fuente de energía de la cual me he nutrido durante el desarrollo de este trabajo.

A mis padres, a los que se lo debo todo. Mama, eres el soporte que nunca me ha faltado en la vida, siempre has estado cuando y donde lo he necesitado. Tus consejos y ánimos han servido para conseguir que nunca desfalleciese. Papa, has sido quien me ha puesto los pies en la tierra y guiado para elegir el camino más adecuado. He visto en ti un ejemplo de cómo ejercer el liderazgo con sinceridad, energía y determinación. Os quiero.

Charo, la fe que has depositado en mí es ilimitada y con ella has conseguido que llegásemos hasta sitios inimaginables. Hemos transitado por infinidad de situaciones en la vida y tú siempre has estado a mi lado. Tu inmensa generosidad ha hecho posible que completase mis estudios. Prepárate, nos queda lo mejor.

A mi hermano Pablo, muestras como se puede estar “despreocupado” y al mismo tiempo transmitir cercanía y apoyo incondicional.

A mis amigos, sé que tengo muchos y de calidad, y esto no es cuestión baladí. Atesoráis valores extraordinarios que os hacen únicos, sois parte de mi familia.

A todos aquellos que habéis hecho posible el desarrollo de este trabajo, Jenaro Félix por tu generosidad sin límites, Eduardo Madrera por tu conocimiento del espacio profesional y ayuda desinteresada, “Buyo” y “Viriato” por vuestra paciente revisión, Mónica y Arturo por el diseño, Sara y Eva por ser unas figuras y Antonio Nuñez por todo.

Al balonmano, que ha sido el vehículo que me ha permitido convertir mi pasión por enseñar en mi profesión. He tenido la suerte de compartir experiencias con muchas personas que actualmente son mis amigos, con profesionales extraordinarios de primer nivel mundial de los cuales he aprendido lo relacionado con lo procedimental y que me habéis encaminado a reflexionar sobre la complicada labor que es para el entrenador el liderazgo de equipos. Especialmente agradecer a todos los deportistas a los cuales he entrenado, desde los primeros en el Colegio Maristas San José de León, hasta aquellos que habéis mostrado capacidades que os han llevado a la élite mundial. Vosotros me habéis formado como persona y entrenador, espero haber podido estar a vuestra altura.

A los deportistas, entrenadores, directivos, clubes, federaciones, y todos aquellos que habéis colaborado directa o indirectamente para que este trabajo haya sido posible. A todos, GRACIAS.

Ya no importa cuán estrecho haya sido el camino

ni cuantos castigos lleve mi espalda:

soy el amo de mi destino,

soy el capitán de mi alma.

William Ernest Henley



ÍNDICE

Indice

INTRODUCCIÓN.....	19
1. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.....	25
2. EL LIDERAZGO	39
2.1 Conceptualización del liderazgo.....	41
2.2 El liderazgo en el deporte	45
2.2.1 Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional en el deporte.....	52
2.2.2 Liderazgo Auténtico en el deporte	56
3 EL LIDERAZGO EN LAS VIAS FORMATIVAS DEL ENTRENADOR	65
3.1 Desarrollo profesional del entrenador en España	67
3.2 Formación de los Técnicos Deportivos Superiores y Entrenadores Nivel III o Nacionales.....	71
3.2.1 Técnicos Deportivos Superiores.....	71
3.2.2 Entrenadores Nivel III o Nacionales	79
3.3 Presencia del liderazgo en la formación de los TDS y Entrenadores Nivel III o Nacionales.....	85
3.3.1 Técnicos Deportivos Superiores.....	85
3.3.2 Entrenadores Nivel III o Nacionales	89
3.4 Programas de formación en liderazgo.....	94
4 MÉTODO.....	99
4.1 Participantes.....	101
4.2 Instrumentos.....	103
4.3 Procedimiento	107
4.3.1 Descripción del programa	109
4.4. Análisis estadísticos.....	110
5 OBJETIVOS E HIPÓTESIS	113
6 RESULTADOS	119
6.1 Resultados entrenadores	121

6.2 Resultados Jugadores	125
7 DISCUSIÓN.....	131
7.1 Discusión de los resultados de los entrenadores.....	134
7.2.2 Liderazgo Auténtico	134
7.2.3 Justicia Percibida	136
7.2.4 Competencia del entrenador	139
7.2.5 Autoeficacia General Individual.....	141
7.2.6 Eficacia Colectiva.....	143
7.2 Discusión de los resultados de los jugadores.....	145
7.2.7 Liderazgo Auténtico	145
7.2.8 Justicia Percibida	147
7.2.9 Competencia	148
7.2.10 Eficacia Colectiva.....	151
7.2.11 Satisfacción con el entrenador.....	152
7.2.12 Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas.....	154
8 CONCLUSIONES Y APLICACIONES PRÁCTICAS.....	157
9 LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	163
9.1 Limitaciones del estudio	165
9.2 Futuras líneas de investigación	166
10. BIBLIOGRAFÍA.....	169
ANEXOS	207

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cronograma del procedimiento de la investigación.	108
Tabla 2. Programación, temática y contenidos del plan de formación.	109
Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de los entrenadores en los grupos experimental y control antes y después de la intervención e interacciones momento de medida*grupo.	123
Tabla 4. Medias y desviaciones típicas de los jugadores en los grupos experimental y control antes y después de la intervención e interacciones momento medida*grupo.	127

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de las sub teorías que articulan la Teoría de la Autodeterminación.	28
Figura 2. Continuo de la motivacion mostrando los diferentes tipos, la regulación y el locus causalidad. Fuente adaptado Moreno y Martínez (2006, p. 46)	29
Figura 3. Necesidades identificadas en la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.	33
Figura 4. Distribucion de las Teorías de Liderazgo en función de los mecanismos y del origen en el que se apoyan. Fuente adaptado de Hernández et. (2011, p. 1166).	42
Figura 5. Modelo Multidimensional de Liderazgo de Chelladurai. Fuente: adaptado de Chelladurai (2007, p. 117).....	50
Figura 6. Estudios de liderazgo auténtico en función de su origen. Fuente: tomado de Gardner et al. (2011, p. 1125).....	57
Figura 7. Relación del liderazgo auténtico con el tipo de seguimiento y las NPB. Fuente: adaptado de Leroy et al. (2015).....	61
Figura 8. Itinerarios de las vias formativas de los entrenadores.....	69
Figura 9. Distribución de la carga lectiva por bloques de la titulación de Técnico Deportivo Superior de Fútbol en la Comunidad Autónoma de Cantabria.....	74
Figura 10. Desarrollo del currículo del bloque común de la titulación de Técnico Deportivo Superior de Fútbol en la Comunidad Autónoma de Cantabria.....	75
Figura 11. Desarrollo del currículo del bloque específico de la titulación de Técnico Deportivo Superior de Fútbol en la Comunidad Autónoma de Cantabria.....	75
Figura 12. Distribución de la carga lectiva por bloques de la titulación de Técnico Deportivo Superior de Balonmano en la Comunidad Autoónoma de Canabria.	76
Figura 13. Desarrollo del currículo del bloque común de la titulación de Técnico Deportivo Superior de Balonmano en la Comunidad Autónoma de Cantabria.	76
Figura 14. Desarrollo del currículo del bloque específico de la titulación de Técnico Deportivo Superior de Balonmano en la Comunidad Autonoma de Cantabria.	77

Figura 15. Distribución de la carga lectiva de la formación de Entrenador Nivel, en la modalidad de fútbol, promovido por la Real Federación Española de Fútbol (RFEF).	80
Figura 16. Asignaturas del bloque común de la formación de Entrenador Nivel III o Nacional, en la modalidad de fútbol, promovido por la RFEF.	81
Figura 17. Asignaturas del bloque específico de la formación de Entrenador Nivel III o Nacional, en la modalidad de fútbol, promovido por la RFEF.	81
Figura 18. Distribución de la carga lectiva por bloques de la formación de Entrenador Nivel III o Nacional, en la modalidad de balonmano, promovido por la RFEBM.	82
Figura 19. Distribución de las asignaturas del bloque común de la formación de Entrenador Nivel III o Nacional, en la modalidad de balonmano, promovido por la RFEBM.	83
Figura 20. Distribución de las asignaturas del bloque específico de la formación de Entrenador Nivel III o Nacional, en la modalidad de balonmano, promovido por la RFEBM.	83
Figura 21. Resumen por bloques y materias relacionadas con el liderazgo en los estudios conducentes a la obtención del título de TDS de fútbol.	86
Figura 22. Resumen por bloques y materias relacionados con el liderazgo, en los estudios conducentes a la obtención del título de TDS de Balonmano.	88
Figura 23. Resumen por asignaturas comunes y específicas relacionadas con el liderazgo, en los estudios conducentes a la obtención del diploma de Entrenador Nivel III o Nacional de fútbol promovido por la RFEF. .	90
Figura 24. Resumen por asignaturas del bloque común y específico relacionadas con el liderazgo, en los estudios conducentes a la obtención del diploma de Entenador Nivel III o Nacional de balonmano promovido por la RFEBM.	92
Figura 25 Interacciones significativas entre el momento de medida (antes vs. después de la intervención) y el grupo (experimental vs. control) en los entrenadores.	124
Figura 26. Interacciones significativas entre el momento de medida (antes vs. después de la intervención) y el grupo (experimental vs. control) en los jugadores.	128

ABREVIATURAS

ALQ: Cuestionario de Liderazgo Auténtico.

CAFD: Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

CET: Coach Effectiveness Training.

CESED: Centro Superior de Enseñanzas Deportivas.

CSD: Consejo Superior de Deportes.

EDRE: Enseñanzas Deportivas Régimen Especial.

FOCO: Programa de Formación Continua del Deporte.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

MAC: Mastery Approach to Coaching.

NPB: Necesidades Psicológicas Básicas.

PAPE: Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores.

PIFE: Programa Indagativo de Formación para Entrenadores.

RFEBM: Real Federación Española de Balonmano.

RFEF: Real Federación Española de Fútbol.

TAD: Teoría de la Autodeterminación.

TB: Team Building.

TDS: Técnico Deportivo Superior.



INTRODUCCIÓN

Introducción

La trascendencia social del deporte es una realidad en constante crecimiento en nuestra sociedad actual. Si cuantificáramos la influencia del deporte a nivel mundial respecto al número de participantes, equipos, clubes, países donde se practica, influencia en la salud y el bienestar de las personas o su impacto económico, observaríamos su inmenso alcance e importancia para la sociedad. En los países de nuestro entorno, la Administración Pública ha tenido en cuenta dicha trascendencia en la mayoría de sus dimensiones, pero especialmente en el ámbito formativo de los profesionales que inciden de forma determinante en la práctica deportiva. Concretamente, se han desarrollado esfuerzos significativos en la regulación y dotación de medios para la formación de los entrenadores.

La figura del entrenador es considerada el eje sobre el que se articulan muchas de las relaciones deportivas. Después de más de 20 años de experiencia profesional en el ámbito deportivo en diferentes responsabilidades, monitor, ayudante de entrenador, entrenador, colaborador de diferentes programas deportivos, director técnico, profesor en diferentes cursos de formación de entrenadores, he podido constatar que una de las grandes dificultades por la que transitamos todos aquellos que asumimos responsabilidades dentro del deporte, es la de cómo liderar los grupos deportivos. Este cuestionamiento no se circunscribe a una categoría en concreto, pues desde la formación más temprana hasta el alto rendimiento es una constante para todos aquellos que se dedican a la difícil labor de entrenar equipos deportivos.

Northouse (2018), considera que existen toda una serie de creencias en torno al liderazgo: “Ha nacido para ser un líder” o “Ella es un líder natural”, son expresiones habituales en diferentes contextos donde existe la figura de un líder. Se inicia así el camino hacia la permanente discusión de si el liderazgo es innato o por el contrario es una capacidad que se puede desarrollar mediante formación. Este trabajo tiene la pretensión de aportar evidencia científica al respecto, y lo intentaremos mediante la aplicación de un programa de formación en habilidades de liderazgo deportivo para entrenadores de fútbol y

balonmano, valorando los efectos producidos en ellos, y así como en los deportistas que estaban bajo su responsabilidad.

El campo de estudio que compone el liderazgo es muy diverso y está constituido por un amplio espectro de teorías, modelos, definiciones, evaluaciones, descripciones, prescripciones y pensamientos filosóficos; por lo que abordaremos el trabajo desde una perspectiva multidimensional siendo conscientes de la complejidad de la tarea.

Diferentes estudios constatan que la mayoría de los entrenadores poseen los conocimientos técnico-tácticos básicos de la modalidad deportiva que entrenan, pero no suelen tener formación específica respecto a las variables que modulan su liderazgo con sus equipos (Cruz, 1994; Smith, Smoll & Cumming, 2007; Sousa, Smith & Cruz, 2008). El fútbol y el balonmano son los deportes colectivos sobre los que se centra esta tesis, aunque creemos que para liderar en estos o en cualquier otro deporte, la capacidad de liderazgo del entrenador es decisiva en los resultados finales alcanzados. Cómo liderar el equipo podrá alterar el rendimiento deportivo y de igual modo, podrá modificar la motivación de los jugadores (Smoll & Smith, 1989). En el mismo sentido, Mageau y Vallerand (2003) señalan que para que la experiencia psicológica de los deportistas sea satisfactoria, la conducta de los entrenadores será determinante, así como para conseguir un rendimiento deportivo óptimo y de este modo alcanzar las metas establecidas (Costa, 2003).

En esta investigación realizaremos una aproximación a la Teoría de la Autodeterminación que, actualmente, es uno de los marcos teóricos más utilizados en el ámbito deportivo, para situar e interpretar los resultados obtenidos en el estudio. Trataremos de mostrar una aproximación teórica del concepto de liderazgo y de las variables que intervienen de forma prevalente en los diferentes estilos. Además, realizaremos una revisión de aquellos que en el ámbito deportivo han cobrado mayor relevancia. Este estudio se aborda desde una perspectiva multidimensional, y para ello, entre otros, hemos tenido presente el análisis del estilo de liderazgo, la justicia, la competencia y la eficacia percibidas por los propios entrenadores y por sus jugadores.

Analizaremos las diferentes vías formativas conducentes a la habilitación profesional como entrenador de máximo nivel en las dos modalidades deportivas, fútbol y balonmano. Relacionaremos los contenidos abordados en las formaciones con el desarrollo de las capacidades de liderazgo, y estudiaremos el peso que la Administración Pública y federaciones conceden a esta disciplina.

Describiremos el programa de intervención desarrollado para incrementar las habilidades de liderazgo en los entrenadores y mostraremos los resultados que la misma ha producido tanto sobre los entrenadores como sobre sus deportistas. Para finalizar realizaremos la discusión sobre los mismos, identificando las principales conclusiones a las que conducen los resultados obtenidos y abordaremos las limitaciones y las futuras líneas de investigación sobre este asunto.



1. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Teoría de la Autodeterminación

Los primeros postulados sobre la Teoría de la Autodeterminación fueron formulados por Deci y Ryan (1985). La teoría ha sufrido variaciones desde sus primigenias formulaciones, siendo actualmente uno de los marcos teóricos más utilizado para explicar la motivación en diferentes contextos (Deci & Ryan, 2000, 2002; Ryan & Deci, 2000b).

La Teoría de la Autodeterminación, se basa en el trabajo inicial de los psicólogos humanistas (Angyal, 1941; Maslow, 1968; Rogers, 1961) y de la aportación de otros investigadores que a finales de la década de 1950 y durante la década 1960 posicionaron las necesidades innatas de competencia (White, 1959), autonomía (Angyal 1941; DeCharms, 1968) y de relación (Harlow, 1958) mostrando la importancia de que la persona fuese activa en su relación con el medio. Sheldon y Kasser (2001) señalaron que para completar la teoría se incorporó la noción de que “(...) los seres humanos en pleno funcionamiento son aquellos que actúan de acuerdo con un proceso de valoración orgánico que ocurre dentro de sí mismos” (p. 34).

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) es una teoría general de la motivación humana y la personalidad, que usa métodos empíricos tradicionales y que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta, basándose en las diferencias de orientaciones motivacionales, las influencias que el contexto ejerce sobre las mismas y las percepciones interpersonales (Ryan, Kuhl & Decy, 1997). Se considera importante determinar si las conductas son volitivas y **autodeterminadas**, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria y autónoma (Niemic & Ryan 2009).

La TAD está articulada a través de cuatro mini-teorías (Figura 1). *La Teoría de la Evaluación Cognitiva* tiene como objetivo explicar los factores que afectan a la variabilidad de la motivación intrínseca que fueron halladas en el laboratorio y que afectaban a los premios, la regeneración y otros elementos externos que afectaba a este tipo de motivación. *La Teoría de las Orientaciones de Causalidad* aborda los aspectos que caracterizan el origen de su regulación, y el grado de libre

determinación de su conducta (Moreno & Martínez, 2006). Teniendo en cuenta el binomio troncal que guía esta tesis, la relación entrenador-atleta, y guiados por el supuesto de la necesidad del continuo nutrimiento de la relación, abordaremos el análisis de las dos sub-teorías que influyen de forma sustancial en esta investigación, la *Teoría de la Integración Orgánica* y la *Teoría de las Necesidades Básicas*.

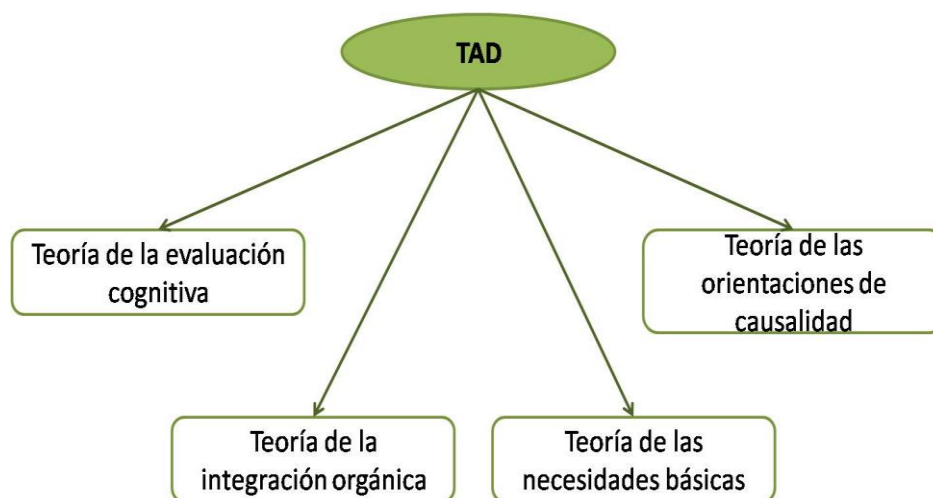


Figura 1 Esquema de las sub teorías que articulan la Teoría de la Autodeterminación.

1ª La Teoría de la Integración Orgánica trata de explicar el *continuum de la motivación*. Esta sub-teoría trata de detallar las distintas formas de motivación y los procesos por los cuales se producen la interiorización e integración en la regulación de las conductas (Deci & Ryan, 2000) (Figura 2). Teniendo en cuenta que los entrenadores son considerados por diferentes autores el agente de motivación más influyente en los entornos deportivos (Gaudreau et al., 2016; Mageau & Vallerand, 2003; Reimer, 2007; Smith & Smoll, 2007), podría ser esencial identificar el origen y los mecanismos para la aparición de diferentes tipos de motivación.

La motivación intrínseca constituye el primer grado y el mayor nivel de autodeterminación, pudiendo ser considerada como la manifestación prototípica de la tendencia humana hacia el aprendizaje y la creatividad (Deci & Ryan, 2000). Este tipo de motivación es identificado como aquella que promueve la participación voluntaria en una actividad por el interés, la satisfacción y el placer que se obtiene en

el desarrollo de la misma, obviando las recompensas externas (Bryan & Solmon, 2007; Deci & Ryan, 2000). La motivación intrínseca ha sido relacionada con la competencia percibida (Vallerand & Reid, 1984) y que, a su vez, debe de ir acompañada de un sentimiento de autonomía (Fisher, 1978; Ryan 1982).

Diversos autores (Baldwin & Caldwell, 2003; Ryan & Deci, 2000b; Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010) no diferencian distintos niveles de motivación, pero sí admiten que esta pueda producirse por diferentes motivos que impliquen una motivación intrínseca y que consecuentemente incidan en la autodeterminación del individuo. Sin embargo, Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, (2001) y Vallerand y Rousseau (2001), consideran que la motivación intrínseca es un constructo dividido en tres tipos de motivaciones: motivación por estimularse y practicar, motivación por conocer y aprender, y motivación por mejorar y perfeccionar.

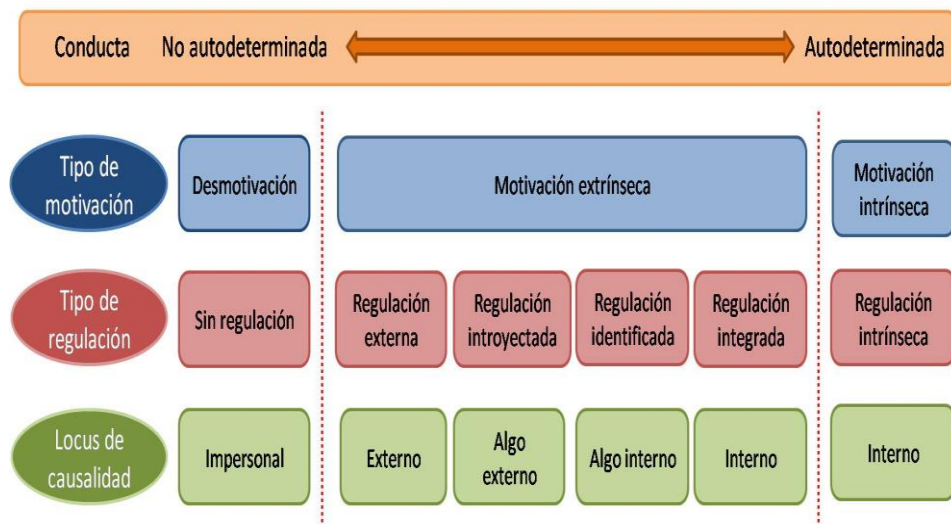


Figura 2 Continuo de la motivación mostrando los diferentes tipos, la regulación y el locus causalidad. Fuente adaptado Moreno y Martínez (2006, p. 46).

Para comprender el continuo de motivación que propone la TAD, es necesario aclarar el concepto de interiorización (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan, 2003; Deci & Ryan, 2000, 2002), definido como el proceso en el que los individuos aceptan valores y procesos reguladores que son establecidos por el orden social, pero no generados de forma intrínseca, y que finalmente se convierten en motivaciones de

gran importancia para acometer una actividad. Como señala Chirkov et al. (2003):

Cuando una persona comienza a realizar una actividad, entre sus motivos de práctica no siempre aparecen motivos intrínsecos, sino que pueden aparecer otro tipo de motivos extrínsecos, como pueden ser recompensas, castigos, necesidad social (...), y a partir de ahí, se realiza un proceso mediante el cual estos motivos extrínsecos van adquiriendo un tipo de regulación que se va acercando a la intrínseca, haciendo más interno el locus de causalidad (p. 24).

La TAD, asume el proceso de interiorización como un continuo por el cual las motivaciones varían en función del grado de autodeterminación. Por consiguiente, a través de la internalización y de la integración, los individuos pueden estar extrínsecamente motivados y aun estar comprometidos y ser auténticos (Deci & Ryan 2002). En el deporte, cuando las razones del deportista para el entrenamiento son menos internalizadas, se ha demostrado que conducen a efectos negativos como el agotamiento, la ansiedad o el abandono (Li, Wang, Pyun & Kee, 2013).

Siguiendo con el continuo de la motivación, el siguiente tipo de motivación es la **regulación integrada**. Este tipo de motivación refleja los comportamientos que se llevan a cabo porque reflejan los valores y creencias que han sido completamente internalizadas e integradas dentro del sistema de valores de sí mismo. Ntoumanis, Edmunds y Duda (2009) lo definen: “(...) ser un deportista es una gran parte de lo que soy.” (p. 253). Supone realizar una actividad libremente, pero la motivación se corresponde con un planteamiento más amplio que el interés por la propia actividad, existiendo consciencia y síntesis de uno mismo, así como un locus interno de causalidad.

La **regulación identificada** es el siguiente tipo en el continuo de la motivación. Ryan y Deci (2000b) señalan que se produce cuando una persona valora de manera positiva y beneficiosa una actividad, identificándose con la misma y entendiendo que un comportamiento

determinado producirá unos beneficios que el sujeto interioriza como parte de su desarrollo personal. El sujeto no tendrá presión ni sentimientos de culpabilidad, pero los motivos de práctica son externos a la propia actividad, propiciando un locus de causalidad “algo interno”, debido a que no practica la actividad por el placer o la satisfacción inherente a la actividad. Ntoumanis et al. (2009) lo ejemplifican como "(...) hago ejercicio para mejorar mi salud" (p. 253).

El siguiente tipo de motivación es la **regulación introyectada**, asociada a personas que practican una actividad para evitar emociones negativas como pudieran ser culpabilidad y ansiedad (Ntoumanis et al., 2009) y así logran mejorar aspectos como el orgullo (Ryan & Deci, 2000b). El individuo siente que “tiene” o que “debe”, pero en ningún caso que “quiere” practicar cierta actividad (Ntoumanis, 2005). En este caso, el individuo comienza a analizar las razones de sus acciones mediante una regulación externa y el locus de causalidad parcialmente externo.

El cuarto tipo de motivación, y con un menor nivel de autodeterminación, es la **regulación externa**, referida a la realización de una actividad poco interesante para el sujeto, promovida por presiones externas, y que será realizada con el objetivo de conseguir una recompensa o evitar un castigo (Ryan & Deci, 2000b). Por ello, no existe ningún tipo de interiorización, y el locus de causalidad es totalmente externo ya que el sujeto realiza la actividad por aspectos ajenos a la propia actividad sin que el participante tenga libertad en la toma de decisiones.

Por último, el nivel más bajo de autodeterminación es la **desmotivación**, que se produce sin regulación y se caracteriza porque el sujeto no le otorga valor a la actividad (Ryan, 1995) y, por lo tanto, los comportamientos no son motivados, ni intrínseca ni extrínsecamente. Por ello, la actividad será desorganizada e irá acompañada de sentimientos de incompetencia, frustración, miedo o carencia de control, siendo el locus de causalidad impersonal y manifestando un estado en el que se carece de la intención de actuar (Ryan & Deci, 2000b).

Tradicionalmente, los postulados de la TAD diferenciaban entre tres grandes bloques motivacionales: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. Sin embargo, análisis posteriores de la teoría (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006; Vansteenkiste et al., 2010) principalmente sustentadas en las altas correlaciones encontradas entre las regulaciones intrínseca e identificada, se decantan más por una agrupación que diferencian entre motivación autónoma (compuesta por la motivación intrínseca y la regulación identificada), motivación controlada (formada por las regulaciones externa e introyectada) y desmotivación.

2°.-Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas. La TAD trata de explicar los condicionantes que pueden favorecer la aparición de una motivación autodeterminada y postula que los diferentes niveles de autodeterminación están condicionados por el grado de satisfacción de tres nutrientes potenciales humanos innatos, que se vinculan con el crecimiento, la integración, y el bienestar (Ryan & Deci, 2000b), y por la exploración de los procesos y condiciones que fomentan el desarrollo saludable y el funcionamiento efectivo de los individuos, los grupos y las comunidades. Estos nutrientes para el desarrollo y funcionamiento saludable son lo que la TAD denomina como *Necesidades Psicológicas Básicas* (Figura 3), entendiéndolas como algo innato, universal y esencial para la salud y el bienestar (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000a).

Para conseguir el desarrollo, los individuos requieren un apoyo social continuo y nutrimientos, no operan automáticamente, y el contexto social puede apoyar o frustrar estas tendencias naturales hacia el crecimiento, el compromiso activo y la coherencia (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

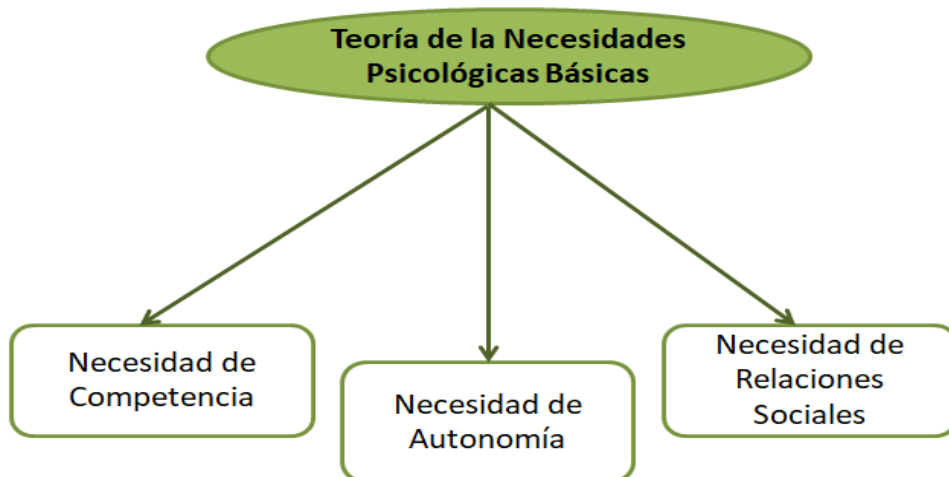


Figura 3. Necesidades identificadas en la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.

La TAD, en relación con las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), identifica la presencia de los mediadores psicológicos.

La *necesidad de competencia*, se refiere al deseo de las personas de actuar eficazmente con el ambiente que las rodea, así como de sentirse competentes en producir resultados esperados e intentar prevenir los resultados no esperados (Deci & Ryan, 2000). La competencia no es una habilidad lograda sino un sentido de confianza y efectividad en la acción (Moreno & Martínez, 2006). Proporcionar resultados positivos en esta necesidad, se puede conseguir mediante la transmisión de información clara y consistente, fijar unas expectativas razonables y generar una estructura adecuada (Patrick, 2007). En los deportistas, la percepción de competencia se ha identificado como mediador o moderador de la relación entre el clima motivacional creado por el entrenador y los resultados obtenidos (Elliot, 1999; Nicholls, 1984; Roberts & Kristiansen, 2012). En misma línea, la competencia y su relación con la autodeterminación alcanzada por los deportistas, fueron los principales predictores de persistencia en un estudio con jugadores de deportes colectivos en edades de formación (García-Calvo, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva & Amado, 2012).

El entrenador puede promocionar la percepción de competencia a través del feedback de ejecución positivo que da a sus deportistas, el cual se ha relacionado con el bienestar, el rendimiento (García, Carcedo & Castaño, 2019) y las intenciones de práctica deportiva de estos (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Sideridis, 2008). Asimismo, Alfermann, Lee y Würt (2005) plantean que los entrenadores que proveen instrucciones, apoyo social, feedback positivo y emplean un estilo democrático, aumentan el rendimiento deportivo de sus atletas.

Para conseguir altos niveles de autodeterminación es necesario atender a **la necesidad de autonomía**, que se refiere al deseo de las personas de ser el origen de sus comportamientos (DeCharms, 1968; Deci & Ryan, 2002; Reeve & Jang, 2006). La autonomía involucra interés e integración de valores (Moreno & Martínez, 2006) y no es sinónimo de ser independiente, apartado, o egoísta, sino que se relaciona con el sentimiento de voluntariedad que puede acompañar a cualquier acto, sea dependiente o independiente, colectivo o individual, entendiendo que el incremento de la autonomía percibida, constituirá un elemento facilitador para alcanzar mayores niveles de autodeterminación (Decy & Ryan, 2000). El apoyo a la autonomía en la relación entre entrenador y deportista, es aquella en la que el primero adopta la perspectiva de los demás, proponiendo espacios para la toma de decisión e intentando minimizar las presiones y demandas externas (Black & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2007).

Diferentes estudios han determinado la influencia que el apoyo a la autonomía de los entrenadores tiene sobre las necesidades básicas, la motivación y el bienestar de los deportistas (Conroy & Coatsworth, 2007; Gagné 2003; Mouratidis, Lens & Vansteenkiste, 2010), comprobándose que promueve formas más intrínsecas de motivación y bienestar asociado a la práctica del deporte. Balaguer, Castillo y Duda (2008) desarrollaron un estudio con atletas de diferentes deportes, según el cual se demostró la relación entre el mayor apoyo a la necesidad de autonomía que percibían los deportistas por parte de sus entrenadores y la mayor satisfacción en las necesidades de autonomía y relación social. Asimismo, la satisfacción de las NPB predijo una motivación intrínseca, que a su vez se correspondió con una mayor autoestima y

satisfacción vital. Álvarez, Balaguer, Castillo y Duda (2009) analizaron a jóvenes futbolistas valorando la influencia de la percepción de apoyo a la autonomía sobre la satisfacción de las NPB, la motivación intrínseca, el disfrute y el aburrimiento. Concluyeron que una percepción de apoyo a la autonomía predice positivamente la satisfacción de las NPB, una motivación autodeterminada, diversión y, de forma negativa, el aburrimiento.

La última necesidad descrita es la **necesidad de relaciones sociales**. Se refiere a la sensación por parte del sujeto de una conexión con los individuos significativos del entorno social (Baumeister & Leary, 1995; Bryan & Solomon, 2007; Deci & Ryan, 2008 a-b). Las estrategias de apoyo a la necesidad de relaciones sociales, tienen que ver con la actitud que el entrenador transmite a los deportistas para que se produzca un ambiente integrador entre los compañeros, así como con el grado de empatía entre el entrenador/deportista (Skinner, Edge, Altman & Sherwood, 2003). Esta necesidad se relaciona con el deseo de sentirse conectado con lo demás integrantes del grupo y percibir respeto (Balaguer et al., 2008). En el contexto deportivo, Reinboth, Duda y Ntoumanis (2004) encontraron una relación directa entre el tipo de apoyo social desarrollado por el entrenador y la satisfacción de la necesidad de las relaciones sociales.

Stebbing, Taylor, Spray y Ntoumanis (2012) y Pulido, Leo, Chamorro y García-Calvo (2015) identifican al entrenador como un agente de socialización fundamental para el desarrollo de las NPB, el cual deberá articular estrategias encaminadas a promover su implementación. Ntoumanis y Standage (2009) evaluaron la influencia de las variables socio-contextuales y personales de la motivación sobre los comportamientos prosociales y antisociales en el deporte en categorías de formación. Asimismo, estos autores encontraron que la percepción de apoyo que los atletas tuvieran proveniente de su entrenador, predecía la satisfacción de las NPB de autonomía, competencia y relaciones sociales, motivos de práctica más intrínsecos y comportamientos prosociales de los deportistas.

Todo lo expuesto anteriormente confirma la aportación de la TAD como un modelo teórico capaz de explicar la influencia del

entrenador sobre los deportistas. Propone que un entorno que satisfice las necesidades individuales innatas llevará a una motivación alta y autodeterminada hacia la actividad física y el deporte, con consecuencias cognitivas, emocionales y conductuales positivas. Diversos estudios lo corroboran en el deporte (Balaguer et al., 2008; Mageau & Vallerand, 2003; Reinboth et al., 2004), la Educación Física (Sánchez-Oliva, 2014; Standage, Duda & Ntoumanis, 2005) y el ejercicio físico (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2008; Hein & Hagger, 2007), aportando evidencias de que las conductas del entrenador influyen sobre el rendimiento, la motivación y el bienestar de sus deportistas.

Las NPB, puestas en relación con los estilos de liderazgo, pueden ser favorecidas mediante el liderazgo transformacional, como lo confirman estudios en el ámbito empresarial que se centraron en la satisfacción de los trabajadores y en su rendimiento (Hetland, Hetland, Andreassen, Pallesen & Notelaers, 2011; Stenling & Tafvelin, 2014). Siguiendo con el apoyo a las tres NPB y relacionándolo con el incremento de motivación autodeterminada, se ha comprobado que este tipo de motivación está relacionada con los comportamientos atribuidos al liderazgo transformacional en el ámbito deportivo (Charbonneau, Barling & Kelloway, 2001).

A pesar de la abundante investigación sobre la TAD con deportistas, existe poca investigación dirigida a analizarla en los entrenadores (Guzmán, Macagno & Imfeld, 2013). Hardy (2015) argumentó, respecto a las investigaciones en los deportes basadas en la TAD, que es conveniente cuestionar los principios básicos, la consistencia de sus sub-teorías y el límite de las mismas para encontrar formas de aplicación al deporte.

En resumen, la motivación es un elemento clave en el ámbito deportivo para alcanzar los objetivos establecidos. Las aplicaciones prácticas de la TAD deben ir orientadas hacia la toma de conciencia por parte de los entrenadores del efecto que sus actuaciones producen sobre sus deportistas en relación con la atención a las NPB y su influencia en la consecución de una motivación con un mayor grado de autodeterminación. Por ello, el estilo de liderazgo del entrenador y las

estrategias que este promueva tendrán un efecto determinante en cómo sea percibido, pudiendo modular la motivación y el comportamiento de los deportistas.



2. EL LIDERAZGO

2.1 Conceptualización del liderazgo

Tradicionalmente han sido las Ciencias Sociales las que han abordado el estudio del liderazgo, a pesar de ello, no se ha alcanzado una concreción conceptual sobre el término a lo largo de los años (Canto, 1994; Kumar, 2014; Yukl, 2002). La Psicología, desde distintas perspectivas, se ha encargado del estudio y acotación del fenómeno del liderazgo (Gardner & Laskin, 1995), más concretamente la Psicología Social (Ardua & Márquez, 2007), aunque dada su transversalidad, el liderazgo ha sido estudiado por disciplinas y enfoques dispares.

El dominio del liderazgo ha sido abordado desde múltiples perspectivas (Derue, Nahrgang, Wellman & Humphrey, 2011). Para Canto (1994) existe una dificultad en su definición debida a la interrelación con otros conceptos como pudieran ser: poder, influencia, autoridad, etc. Castro (2006) indica que la desigualdad con la que cada uno de ellos es tratado, conducen a que hasta el momento no se haya podido alcanzar una definición ampliamente aceptada. De acuerdo con Fiedler (1971) “Hay casi tantas definiciones de liderazgo como personas que han tratado de definir este concepto” (p. 1).

Stodgill (1974), en un estudio clásico sobre el fenómeno del liderazgo, ya contabilizó hasta la fecha más de 3500 referencias, 63 definiciones y 31 teorías al respecto. Años después, Lorenzo (1997) halló en torno a 7000 estudios sobre liderazgo. Para obtener una referencia de los documentos publicados en la última década acerca del liderazgo, se realizó una búsqueda en la Web of Science y se obtuvieron más de 95.000 resultados, de los cuales, en el título, palabras clave o resumen aparecía el término “leadership”. Anderson y Sun (2017), en una revisión sobre artículos que analizaban exclusivamente el fenómeno del liderazgo en las principales revistas de los campos que tradicionalmente se han encargado de su estudio, hallaron 1212 artículos publicados entre 2000-2014, de los cuales 275 versaban sobre liderazgo transformacional. Hernández, Eberly, Avolio y Johnson (2011) realizaron un metanálisis cualitativo para clasificar las diferentes dimensiones que afectan al liderazgo. Para ello tomaron en cuenta el origen de donde surgía el liderazgo y los mecanismos que influyen en el mismo, exponiendo una categorización que recogemos en la (Figura 4).

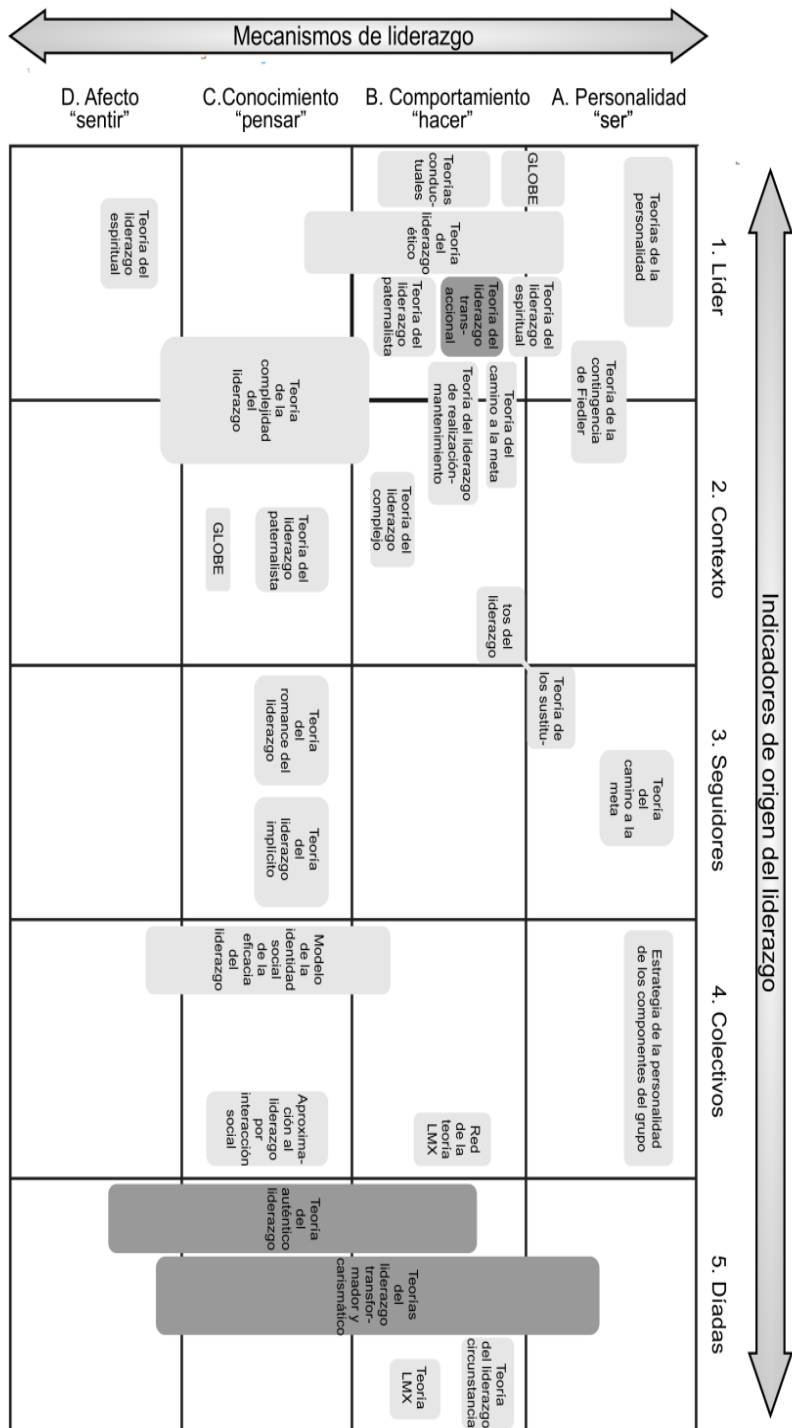


Figura 4. Distribución de las Teorías de Liderazgo en función de los mecanismos y del origen en el que se apoyan. Fuente adaptado de Hernández et. (2011, p. 1166).

Dada su transversalidad, el liderazgo ha sido estudiado en multitud de escenarios y contextos en los que puede aparecer: sociales, políticos, empresariales, militares, educativos, etc. El estudio del liderazgo en el deporte se inició con la idea de entender mejor las relaciones que existían entre los protagonistas dentro de ese contexto. De esta forma, a medida que ha ido evolucionando el conocimiento, han surgido diferentes modelos y teorías que han ayudado a comprender mejor los procesos del liderazgo en el ámbito deportivo (Antonakis, Ciancialo & Sternberg, 2004). Weinberg y Guold (1996) afirman que en el liderazgo en el deporte se reproducen muchas de las dimensiones abordadas en otros campos.

La capacidad de influencia del líder sobre aquellos que son denominados “seguidores” es una variable incluida con frecuencia cuando se aborda la conceptualización del liderazgo (Jago, 1982), focalizando el interés en las interacciones y en el contexto (Epitropaki, Kark, Mainemelis & Lord, 2017). Por ello, la relación de influencia y cómo ésta sea percibida, ha adquirido mayor transcendencia en diferentes conceptualizaciones y análisis al respecto (Epitropaki et al., 2017; Rost, 2008; Steffens, Mols, Haslam & Okimoto, 2016).

El interés específico en el liderazgo deportivo comenzó durante la década de los años setenta (Stenling, Ivarsson & Lindwall, 2017), experimentando la concepción del liderazgo una importante evolución, desde el líder autocrático que sustentaba el control absoluto sobre sus subordinados, a un líder con un rol de facilitador (O’Boley, Murray & Cummins, 2015). El ámbito deportivo no ha sido ajeno a las distintas influencias que el liderazgo ha sufrido a lo largo del tiempo. Bass (1985) promulgó la Teoría del Liderazgo Transformacional que posteriormente sería tomada como referencia en el deporte y en otros contextos sociales. Esta teoría considera que el liderazgo no se puede definir mediante la exclusión de aspectos afrontados en diferentes teorías, sino que lo entiende de forma inclusiva, siendo de los primeros autores que realiza una definición desde diferentes perspectivas y niveles. Bass (1990):

El liderazgo es una interacción entre dos o más miembros de un grupo que, con frecuencia, implica una estructuración o reestructuración de la situación y de las percepciones y expectativas de los miembros. Los líderes son agente de cambio de personas cuyos actos afectan a otras personas más que los actos de éstas les afectan a ellos. El liderazgo se da cuando un miembro del grupo modifica la motivación o competencias de los demás miembros del grupo (p.19-20).

Northouse (2018) ratifica que la conceptualización del liderazgo ha sido abordada desde multitud de perspectivas, identificando los siguientes componentes como centrales: el liderazgo es un proceso, el liderazgo implica influencia, el liderazgo ocurre en grupos y por último atiende a objetivos comunes. Basado en todo ello, alcanzó la siguiente definición: "El liderazgo es un proceso por el cual el individuo influye en un grupo de individuos para lograr un objetivo común" (p.5).

2.2 El liderazgo en el deporte

Como ya hemos señalado, el interés específico en liderazgo en el deporte, despegó durante la década de 1970. Dos de los enfoques más influyentes del liderazgo deportivo, han sido el Modelo Medicinal de Liderazgo (Smoll & Smith, 1989; Smoll, Smith, Curtis & Hunt, 1978) y el Modelo Multidimensional de Liderazgo (Chelladurai, 1978, 1990, 2007). También ha habido un interés generalizado en el estudio del clima motivacional creado por el entrenador, siguiendo el trabajo inicial de Nicholls (1984, 1989) y Ames (1992a, 1992b), asimismo la TAD (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2000) ha relacionado la autonomía y las conductas controladoras con el grado de autodeterminación de la motivación. Para numerosos autores (Derue et al., 2011; Sánchez, 2015; Shepherd, Lee & Kerr, 2006), existen diferentes teorías que analizan la relación entrenador-atleta desde diversas perspectivas. En los últimos años, el estudio del liderazgo en el deporte se ha centrado en las relaciones sociales inherentes a los grupos deportivos, perdiendo presencia las investigaciones sobre la gestión del grupo centrada en la tarea (Huéscar, López & Cervelló, 2017), y siendo tomado el liderazgo transformacional como marco de referencia del cambio de paradigma en las relaciones interpersonales en el ámbito deportivo (Arthur & Tomsett, 2015).

El entrenador como líder, es probablemente uno de los agentes con más influencia en la formación y el rendimiento de un equipo deportivo (Costa, 2003). De esta forma, los entrenadores son considerados como uno de los factores motivacionales más influyentes en los entornos deportivos (Gaudreau et al., 2016; Mageau & Vallerand, 2003; Ntoumanis, 2012; Reimer, 2007; Smith & Smoll, 2007). El papel central que juegan los entrenadores en la formación de los jóvenes deportistas ha estimulado varias líneas de investigación sobre la relación entre ambos, siendo analizado con detalle desde la psicología deportiva. De nuevo, son numerosos los autores que consideran a la relación entrenador-deportista como el eje que vertebra el proceso de entrenamiento (Erickson & Côté 2016; Isoard-Gauthier, Thouilloud, Gustafsson & Guillet-Descas, 2016; Sánchez 2015; Yang & Jowet, 2012). Diferentes autores conceden al entrenador un papel fundamental en el comportamiento y la motivación de los deportistas (Adie, Duda y

Ntoumanis, 2008; Balaguer et al., 2012; Conroy & Coatsworth, 2007), convirtiéndole en una de las figuras más relevantes en el rendimiento de los equipos deportivos (Myers, Beauchamp & Chase, 2011; Myers, Feltz, Maier, Wolfe & Reckase, 2006; Poczwardowski, Barott & Perogoy, 2002). Esta circunstancia ha generado que en los últimos años, numerosos estudios hayan profundizado en el análisis de la figura del entrenador y del estilo de liderazgo que desarrolla.

Para Conde, Almagro, Sáenz-López, Domínguez y Moreno (2010) es relevante que los entrenadores sepan cómo afrontar las interacciones que se producen con sus jugadores. De ello, se desprende que el adecuado dominio de las estrategias para fomentar el buen clima de participación en la práctica deportiva será de notable importancia. Piltz (2015) y Urra (2018) identifican a la comunicación entrenador-deportista como una de las variables con mayor influencia para conseguir un liderazgo satisfactorio. En el mismo sentido, se han llevado a cabo diferentes estudios que ponen en práctica programas de intervención que actúan sobre las capacidades de los líderes teniendo en cuenta el feedback proporcionado y las conductas por parte de profesores y entrenadores (Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora & Villadrich, 2010; Sousa et al., 2008; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches & Villadrich, 2006; Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010). García et al. (2019) relacionaron que un feedback de refuerzo positivo, con independencia del resultado en la ejecución, genera una mayor eficacia, atendiendo también a las NPB, frente a los efectos contrarios que comporta un feedback negativo.

El liderazgo del entrenador, por su parte, va a incidir en cómo los deportistas perciben las decisiones que toman en el transcurso de las actividades. Esta percepción de competencia del entrenador por parte de sus deportistas será, a juicio de diferentes autores (García-Calvo et al., 2014; Myers et al., 2011), una variable de peso en la relación entre ambos. Al parecer, cuanto más justicia y competencia perciban los jugadores de sus entrenadores, mejores serán las relaciones entre ellos (García-Calvo et al., 2014; González-Ponce, 2018). Las decisiones que toman los entrenadores y cómo son percibidas por sus deportistas han sido analizadas en diferentes estudios (Martínez & Cervelló, 2016). El concepto de justicia percibida se ha mostrado como un predictor del

rendimiento y estará relacionado con la satisfacción, el compromiso y el esfuerzo de los deportistas (Nikbin, Sean, Albooveh & Foroughi, 2014) y también con la cohesión del equipo (Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, Amado & García-Calvo, 2011; Leo, García-Calvo, Parejo, Sánchez-Miguel & Sánchez-Oliva, 2010).

Jordan, Gillentine y Hunt (2004), fueron los primeros en aplicar la teoría de la justicia organizacional de Greenberg (1990), en el liderazgo de los entrenadores de deportes colectivos. Se tradujeron los tipos de justicia al contexto de los deportes de equipo, identificándose cuatro dimensiones (Colquitt, 2001). *La Justicia Procedimental* hace referencia al proceso por el cual el atleta percibe altos niveles de imparcialidad en los criterios de su entrenador en la toma de decisiones. González-Ponce (2018), afirma: “cuando los atletas están de acuerdo con la decisión final, es menos probable que muestren conductas negativas si el procedimiento se interpreta como justo” (p.30). *La Justicia Distributiva* tiene una relación directa con los minutos de juego y la asignación del rol del deportista dentro del equipo. Si existe una consonancia entre el esfuerzo percibido por el jugador, con la participación cuantitativa y cualitativa, más justo será considerado el entrenador. *La Justicia Interpersonal* que se da en un equipo, hace referencia a aquellas conductas de cortesía, dignidad y respeto que tiene el entrenador respecto al deportista (Martínez & Cervelló, 2016). *La Justicia informacional* definida por Colquitt, Conlon, Wesson, Porter & Yee (2001): “(...) se centra en las explicaciones proporcionadas a las personas que transmiten información acerca de por qué los procedimientos se usaron de cierta manera o por qué los resultados se distribuyeron de una determinada manera” (p.427). En el ámbito deportivo, es la capacidad del entrenador para comunicar a los jugadores el porqué de las decisiones en el entrenamiento y la competición. Se ha encontrado que los jugadores que perciben en su entrenador una toma de decisiones justas, principalmente a niveles distributivos, procedimentales e interpersonales, tienen actitudes y comportamientos más adaptativos dentro del grupo, lo cual ayudará a obtener un clima adecuado de trabajo y por tanto, un funcionamiento del grupo más óptimo (De Backer et al., 2011).

Otra de las variables que tiene relación directa con la figura del entrenador es su competencia, la cual ha sido definida como la evaluación de la habilidad del entrenador para afectar al aprendizaje y rendimiento de los jugadores (Myers et al., 2006). Si los jugadores perciben un entrenador cuyas competencias son deficientes, puede afectar a la confianza depositada en él y puede percibirse una menor preparación ante la resolución de problemas o toma de decisiones importantes (Myers et al., 2006). La concepción de competencia exige una visión compleja y contextualizada, donde no es concebida como la habilidad sobre una o un conjunto de tareas, sino que tiene una concepción más transversal. Siendo participes de esa perspectiva, Kirschner, Van Vilsteren, Hummel y Wigman (1997) caracterizan la competencia como el cuerpo de conocimientos y habilidades que un individuo posee y consigue utilizar de manera eficaz. Los autores afirman que la competencia trasciende a la acción, siendo una forma de usar el conocimiento y la habilidad de manera estratégica (Kirschner et al., 1997). De este modo, las competencias son caracterizadas como factores determinantes de la toma de decisiones y de la acción profesional, siendo trascendental solicitar de manera hábil el dominio de los conocimientos y utilizarlos adecuadamente en cualquier contexto (Westera, 2001).

Myers, Chase, Beauchamp y Jackson (2010) consideran a la percepción de competencia como una medida multidimensional, identificando las siguientes dimensiones:

Competencia para motivar, hace referencia a la evaluación de los jugadores sobre la capacidad de su entrenador para afectar a su estado de ánimo y habilidades psicológicas.

Competencia para dirigir la competición, se refiere a la evaluación de los jugadores sobre la capacidad del entrenador para gestionar decisiones durante la competición.

Competencia para enseñar, se refiere a las evaluaciones de los jugadores sobre las habilidades de su entrenador para instruir y diagnosticar elementos técnicos durante el entrenamiento

Competencia para desarrollar carácter, hace mención a la evaluación de los jugadores sobre la capacidad de su entrenador para influir positivamente en el desarrollo del carácter y actitud positiva hacia el deporte.

Competencia de acondicionamiento físico, hace referencia a las percepciones de los jugadores acerca de la capacidad del entrenador para prepararlos físicamente de cara a la competición.

La capacidad por parte del entrenador de generar una percepción de competencia en sus jugadores, tendrá repercusión en función del sentido en la que ésta se oriente (Myers et al., 2006). Asimismo, la percepción de satisfacción con el entrenador ha sido asociada a la competencia del entrenador (Horn, 2002; González-Ponce, 2018; Myers et al., 2011), pudiéndose desprender que, en función del grado de satisfacción alcanzado con el entrenador, los atletas variarán sus comportamientos. Del mismo modo, la habilidad del entrenador para atender a las NPB, ha sido abordada por múltiples autores. Concretamente, y de forma prolífica, la necesidad de *autonomía*, en referencia a cuando el entrenador integra las opiniones y decisiones de los deportistas en los entrenamientos y competiciones, estableciéndose una fuerte relación entre la atención de esta necesidad y el grado de motivación (Adie et al., 2008; Adie, Duda & Ntoumanis, 2012; Amorose & Anderson-Butcher, 2007; Balaguer et al., 2008; Banack, Sabiston & Bloom, 2011; Gillet, Vallerand, Amoura & Baldes, 2010). Del mismo modo, se ha valorado la importancia de atender a la necesidad de *competencia* mediante la propuesta de expectativas razonables (Skinner & Belmont, 1993; García-Calvo et al., 2012) y la necesidad de *relaciones sociales* entendida como la conexión de los individuos significativos del entorno social (Baumeister & Leary, 1995; Bryan & Solomon, 2007; Deci & Ryan, 2008b). En el ámbito deportivo, la relación entre compañeros y la relación entre el atleta y el entrenador, serán elementos importantes para el desarrollo de un clima positivo (Adie et al., 2012). Algunos trabajos han considerado la empatía mostrada por el entrenador como un elemento determinante en las relaciones de los grupos deportivos (Skinner et al., 2003). Bajo el prisma de la Teoría de la Autodeterminación, la consecución de la atención de las tres NPB, podría reflejar el grado de satisfacción que los atletas tengan con su entrenador (Pulido et al., 2015).

El Modelo Multidimensional de Liderazgo (Chelladurai, 1978, 1990, 1993, 2007), tomando como referencia a Bass (1985), profundiza en el estudio de las conductas de los entrenadores y proporciona un

marco para comportamientos efectivos del entrenamiento en deportes. Árdua y Márquez (2007) y Stenling (2016) señalan que el modelo se basa en la idea de alcanzar el mayor grado de congruencia entre los tres aspectos de la conducta del líder (conducta requerida, conducta real y conducta preferida, Figura 5) siendo esta congruencia el factor más importante respecto al rendimiento y la satisfacción de los miembros del grupo.

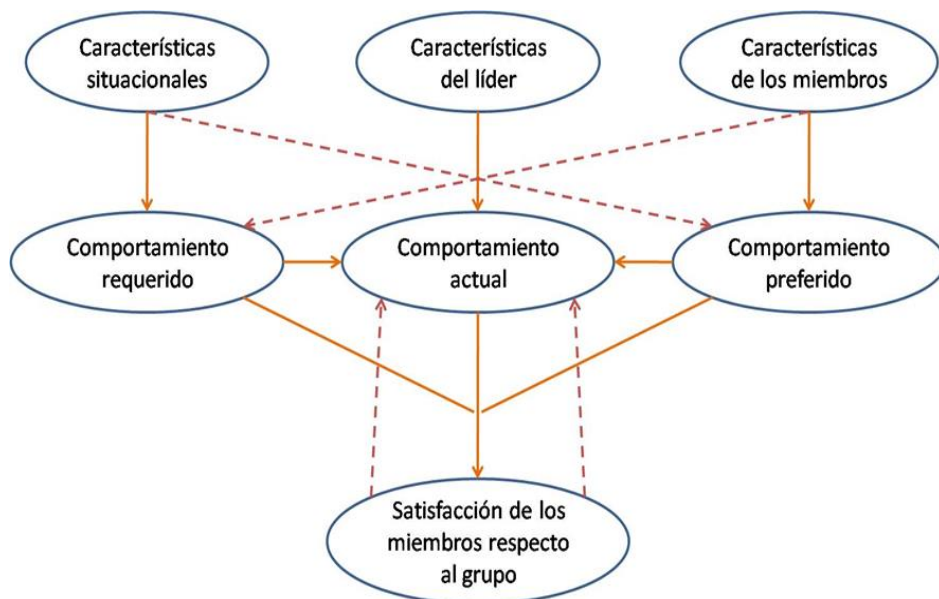


Figura 5. Modelo Multidimensional de Liderazgo de Chelladurai. Fuente: adaptado de Chelladurai (2007, p. 117).

La mayoría de las investigaciones con el Modelo Multidimensional de Liderazgo, han sido desarrolladas con el instrumento de la Escala de Liderazgo para el Deporte (LSS) (Chelladurai & Saleh, 1980). Reimer (2007), en una extensa revisión del modelo, concluyó que los resultados atléticos positivos, como satisfacción atlética, parecen estar relacionados con comportamientos de retroalimentación positiva asociados al estilo de liderazgo más preferido, mientras que los comportamientos autocráticos son los menos deseados (Chelladurai, 1993). Reimer (2007) cuestiona la hipótesis de congruencia entre los comportamientos de liderazgo preferidos y reales, destacando que son escasos los estudios sobre la congruencia entre comportamiento requerido y real. Stenling (2016) considera que el

modelo multidimensional ofrece un marco adecuado y amplio, pero que las investigaciones con el mencionado modelo, hasta la fecha, han sido limitadas.

En el análisis de las variables que modulan el rendimiento en un equipo deportivo, parece adecuado tener presente la eficacia colectiva del grupo y sus posibles interacciones con el estilo de liderazgo del entrenador. Bandura (1997) definió la eficacia colectiva como “las creencias del grupo en el conjunto de capacidades para organizar y ejecutar las líneas de actuación requeridas para producir los logros propuestos” (p. 476). Por ello, la eficacia colectiva, al ser una percepción compartida que implica aquiescencia entre los miembros del equipo, puede estar condicionada por una serie de factores que van a influir de forma relevante (Pulido et al., 2015). Estos pueden ser el tamaño del grupo (Watson & Chemers, 1998; Watson, Chemer & Preiser, 2001; Zaccaro, Blair, Peterson & Zazanis, 1995), el clima motivacional (Magyar, Feltz & Simpson, 2004; Heuzé, Sarrazin, Masiero, Raimbault & Thomas, 2006a), el liderazgo (Chen & Bliese, 2002; Jung y Sosik, 2002), las experiencias previas o los rendimientos anteriores por parte del grupo (Lindsley, Brass & Thomas, 1995), la cohesión grupal (Heuzé, Raimbault & Fontayne, 2006b; Heuzé, Bosselut & Thomas, 2007; Leo et al., 2011; Huéscar et al., 2017), o el momento de la temporada (González-Ponce, 2018).

Numerosos estudios han demostrado que la eficacia colectiva es la que mayor influencia tiene sobre el rendimiento, estableciéndose relaciones positivas entre ambas variables (Feltz, Chow & Hepler, 2008; Filho, Tenenbau & Yang, 2015; Heuzé et al., 2006a; Heuzé et al., 2006b; Leo et al., 2010; Myers, Payment & Feltz, 2007). Por tanto, el desarrollo de conductas y el desarrollo de estrategias por parte de los líderes, serían factores a tener en cuenta para la consecución del éxito colectivo deportivo. Feltz, Chase, Moritz & Sullivan (1999) comprenden la eficacia colectiva desde una perspectiva multidimensional y desarrollaron el Cuestionario de Eficacia Colectiva (CEQ), para obtener una herramienta que pudiera medir la percepción de capacidades y habilidades que tienen tanto los deportistas como los entrenadores respecto al buen desarrollo de las acciones del juego.

Posteriormente Heuzé et al. (2006a) plantearon un cuestionario más específico para el deporte.

Por otro lado, la conveniencia del estudio de la autoeficacia de los líderes será relevante, ya que puede influir en el proceso de autovaloración de los entrenadores. Para Cunha et al. (2010) “La autoeficacia puede ser concebida como la creencia que un individuo tiene en su capacidad de ejecutar con éxito una tarea específica, como por ejemplo, la concreción de las diversas funciones o tareas profesionales exigibles para cualquier desempeño profesional” (p.26). La autoeficacia general, puede explicar un amplio rango de la conducta humana y es utilizada para medir conductas que se producen de forma simultánea. Schwarzer y Jerusalem (1995) muestran que la autoeficacia se relaciona positivamente con los constructos de autoestima y optimismo, y negativamente con ansiedad, depresión y síntomas físicos (Schwarzer, 1993; Schwarzer & Born, 1997). Para Santos, Mesquita, Graca y Rosado (2010) los entrenadores que se sienten más competentes para desarrollar sus funciones son aquellos que están mejor formados, profundizando en una línea de estudio que relaciona la formación del entrenador con sus habilidades.

2.2.1 Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional en el deporte

Diferentes autores (Bass, 1990; Bass & Riggio, 2006; Greenberg & Baron, 1993), reflejan que el liderazgo es un proceso de influencia ejercida por el líder sobre sus seguidores. Este proceso puede ser estudiado desde diferentes ámbitos en función de las características de los líderes y los seguidores, y de los factores contextuales y situacionales. La Teoría del Liderazgo Transformacional (Bass, 1985), distingue tres estilos de liderazgo: transaccional, transformacional y laissez-faire o no liderazgo.

El **liderazgo transaccional** (Bass, 1985), tiene lugar al producirse una transacción entre el líder y sus seguidores, que reconocen al líder como autoridad que proporciona recompensas a cambio de cumplir con lo establecido. Este estilo de liderazgo se corresponde con estructuras jerárquicas más tradicionales, donde la

relación del que ejerce el rol de líder no otorga autonomía a sus seguidores (Mendo & Ortiz, 2003), y tampoco individualiza sus necesidades (Northouse, 2018). Bass (1990) indica que este estilo se basa fundamentalmente en la *clarificación del trabajo para obtener recompensas*, produciéndose una interacción entre el líder y los seguidores, guiada por intercambios recíprocos y *la supervisión de los subordinados mediante el manejo por excepción*, el líder supervisa de cerca las actividades de los subordinados, para evitar errores y desviaciones, e interviene cuando hay que hacer correcciones o cambios en las conductas de los seguidores en los procedimientos y estándares (Bass & Riggio, 2006).

Asimismo, una de las cuestiones importantes sobre los efectos de este tipo de liderazgo, es el análisis del clima que promueve. El liderazgo transaccional, en contextos donde la creatividad no es necesaria para la obtención de rendimiento, puede ser considerado un estilo de liderazgo efectivo (Herrmann & Felfe, 2014). Sin embargo, en aquellas situaciones en que la creatividad sí sea necesaria, se deberá promover un sentimiento de autonomía que a su vez se relaciona con el grado de motivación, resultando que cuando se produce una vigilancia estricta por parte del líder se produce un descenso de ellas (Amabile, 1988; Amabile, Schatzel, Moneta & Kramer, 2004). En un estudio reciente, Kark, Van Dijk & Vashdi (2018) relacionan el liderazgo transaccional con la limitación de exploración y el riesgo, lo que conduce a un descenso de la creatividad. Castilla y Ramos (2012) observaron que los entrenadores con conducta autocrática se correlacionaron negativamente con características psicológicas asociadas al rendimiento deportivo, tales como la motivación autodeterminada, el control del estrés y la habilidad mental. Comportamientos de control de los entrenadores, se han asociado negativamente con la autonomía y la competencia, afectando negativamente a la percepción de habilidad y al autoconcepto de los deportistas (Felton & Jowett, 2013).

Por el contrario, Bass y Avolio (2006) consideran que *el liderazgo transformacional* genera un efecto de estimulación en cada individuo, consiguiendo incrementar entre otras sus capacidades individuales de autodirección, autorregulación y autocontrol. Además, identifican los factores que influyen sobre el seguidor al amparo del

liderazgo transformacional: la consideración individual, la estimulación intelectual, la motivación/inspiración, la influencia idealizada y la tolerancia psicológica. A la hora de establecer las características del líder transformacional, diferentes autores (Bass & Avolio, 2006; Bass & Riggio, 2006; Conger & Riggio, 2007; Riggio & Lee, 2007; Riggio & Reichard, 2008), coinciden en asignarle los siguientes atributos: carismático, creativo, interactivo, visionario, ético, coherente y orientado a las personas. Cabe destacar que este tipo de líder debe caracterizarse por respetar una estrecha relación entre lo que piensa y lo que hace, sin perder la capacidad de adaptarse a las circunstancias y a las personas que lo rodean (Leithwoodm, Mascall & Strauus, 2009). Además, señalan que el líder debe considerar el resultado de sus acciones valorando la satisfacción, el esfuerzo extra y la efectividad de sus seguidores. El liderazgo transformacional se basa en una fuerte identificación con el líder y la unidad social donde se desarrolla el liderazgo. En este proceso, el líder aumenta la conciencia del seguidor, la comprensión de los valores morales y las visiones inspiradoras, y alienta a los seguidores a trascender a sus propios objetivos e intereses personales para el bien colectivo (Bass, 1999; Bass & Riggio, 2006).

En el contexto deportivo, Charbonneau et al. (2001) y Rowold (2006) sugirieron que el liderazgo transformacional mejora el rendimiento deportivo al acentuar el disfrute independientemente de las recompensas extrínsecas. Este tipo de liderazgo, puede ayudar a explicar la voluntad de los atletas a continuar entrenando y perfeccionando sus talentos individuales frente a posibles fracasos del equipo (Barling, Phelan & Hopton, 2007). Los estudios llevados a cabo revelan que el liderazgo transformacional se relaciona con la motivación y el rendimiento del atleta (Arthur, Woodman, Ong, Hardy & Ntoumanis, 2011; Bormann & Rowold, 2016; Charbonneau et al., 2001), la agresividad (Tucker, Turner, Barling & McEvoy, 2010), la cohesión de equipo/tarea (Callow, Smith, Hardy, Arthur & Hardy, 2009; Leo, González-Ponce, Sánchez-Miguel, Ivarsson & García-Calvo, 2015; Smith, Arthur, Hardy, Callow & Williams, 2013), y la satisfacción de las NPB del atleta y el bienestar psicológico (Stenling & Tafvelin, 2014; García-Calvo et al., 2012).

Bormann, Schulte-Coerne, Diebig y Rowold (2016) examinaron los efectos del liderazgo transformacional desde una

perspectiva multinivel. La muestra compuesta por jugadores y entrenadores en equipos alemanes de balonmano, pusieron en relación los efectos en el rendimiento individual y del equipo con ciertas dimensiones del liderazgo transformacional. Hallaron que cuando el entrenador articulaba una visión en sus jugadores, conseguía efectos positivos en el desempeño individual y del equipo. Además, encontraron que cuando el entrenador articulaba una visión y se mostraba como un modelo a seguir, se producía un incremento en la estimulación intelectual de los jugadores que a su vez se relaciona con la creatividad. Profundizando en otras dimensiones sobre los efectos del liderazgo transformacional, Ekstrand et al. (2018) realizaron un estudio con equipos de fútbol de diferentes países de Europa relacionando los estilos de liderazgo con el índice de lesiones. Concluyeron que en los clubes donde los entrenadores desarrollaban un liderazgo transformacional o democrático, hubo una menor incidencia de lesiones graves y, además, aumentó la asistencia a los entrenamientos.

Bass y Steidlmeier (1999) introducen en su análisis lo que podrían ser definidos como los líderes auténticamente transformadores. Ambos consideran que un auténtico líder transformacional, es esencialmente un “agente moral”, que capacita a los seguidores para tomar acciones que son nobles, justas y legítimas. Yukl (2010), en un análisis de la evolución del liderazgo transformacional afirma que Bass y Steidlmeier (1999), consideran la autenticidad como una simple extensión del liderazgo transformacional, sin embargo, diferentes concepciones consideran el liderazgo auténtico como un "concepto raíz" que subyace a los aspectos positivos de las teorías de liderazgo carismático, transformacional, espiritual y ético (Ilies, Morgeson & Nahrgang, 2005).

A pesar de los efectos positivos de liderazgo transformacional que se han establecido en otros contextos, los estudios en los entornos deportivos son escasos (Arthur & Tomsett, 2015). Aunque varios mediadores han sido examinados en la literatura de liderazgo transformacional (Tafvelin, 2013; Turnnidge & Côté, 2018), se considera que todavía son poco conocidos los mecanismos por los cuales los líderes transformacionales influyen a sus seguidores (Van

Knippenberg & Sitkin, 2013; Yukl, 1999). En el mismo sentido, diferentes autores refieren que existe una escasez de estudios sobre las estrategias de entrenamiento para el desarrollo de un liderazgo transformacional, así como de la formación de técnicas de intervención de este estilo de liderazgo (Cruz-Ortiz, Salanova & Martínez, 2013).

Por último, Bass y Riggio (2006) afirman que el modelo de liderazgo transformacional ha evolucionado hacia un modelo denominado “Liderazgo de rango completo” (*Full Range Leadership*), el cual contempla, además de las dimensiones del liderazgo transformacional y transaccional, una última dimensión denominada liderazgo *Laissez Faire*. El liderazgo *Laissez Faire* es la dimensión en la que los líderes evitan tomar decisiones, no realizan intercambios de ningún tipo para lograr objetivos y no hacen uso de la autoridad que su rol les confiere.

2.2.2 Liderazgo Auténtico en el deporte

El concepto de «autenticidad» que ha sido objeto de revisión por Avolio y Gardner (2005), tiene su origen en los antiguos griegos y se relaciona con la psicología humanista. La comprensión del liderazgo auténtico pasa por entender el concepto de “autenticidad” propuesto por los psicólogos humanistas como Carls Rogers y Abraham Maslow. Estos autores centraron su atención en el desarrollo de las personas que se percibían a sí mismas y a sus vidas con claridad y precisión, lo que les condujo a ser fieles a sí mismas. Avolio y Gardner (2005), siguiendo la corriente humanista, consideran que las personas autorrealizadas tienen fuertes convicciones éticas, por ello las relacionará con las características del liderazgo auténtico. Actuar de manera auténtica en función de los propios valores y creencias, y por lo tanto ser uno mismo, son características de los líderes auténticos (Shamir & Eilam, 2005) y, a su vez, será crucial para conseguir la identificación con el líder y la satisfacción de los seguidores (Grandey, 2003).

El aumento del interés por el estudio de la relación entre liderazgo y ética se ha incrementado de manera sustancial (Simola, Barling & Turner, 2010). De este modo, la influencia de los factores éticos y morales que el líder despliega en su quehacer con el equipo, ha

sido profundamente estudiada en los últimos años. Ante esto, se constata un auge del modelo de “liderazgo auténtico” propuesto por diferentes autores (Avolio & Gardner, 2005; Gardner, Avolio & Walumbwa, 2005; Luthans & Avolio, 2003; Moriano, Molero & Lévy, 2011; Shamir & Eilam, 2005). Muchos de ellos consideran que este modelo de liderazgo puede asociarse a grupos que obtienen un mayor rendimiento, y que actualmente están siendo objeto de estudio por las ciencias sociales (Kumar, 2014; Leroy, Anssel, Gardner & Sels, 2015).

Gardner, Coglisier, Davis y Dickens (2011), en un metanálisis sobre el Liderazgo Auténtico, identificaron 91 estudios que lo abordaron de forma exclusiva, los cuales clasificaron en tres categorías: teóricos, empíricos y profesionales (Figura 6).

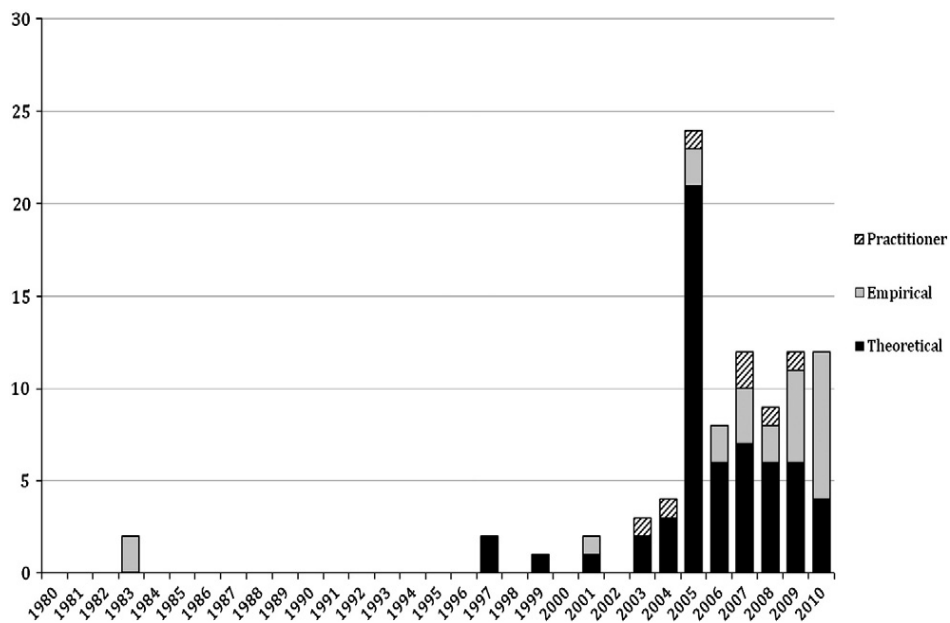


Figura 6. Estudios de liderazgo auténtico en función de su origen. Fuente: tomado de Gardner et al. (2011, p. 1125).

Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing y Peterson (2008) y Moriano et al. (2011) coinciden en la evolución del concepto de liderazgo auténtico. Ambos sostienen que existen algunos elementos comunes respecto al comportamiento del líder auténtico, definido como aquel que promueve e inspira las capacidades psicológicas y un clima ético positivo. Asimismo, los líderes que se ajustan a este modelo,

desean servir o ser útiles a los otros componentes del equipo al ostentar una posición de privilegio dentro del grupo. Según Luthans y Avolio (2003), estos sujetos están interesados en desarrollar las competencias de las personas y proporcionar autonomía en lugar de ejercer dirección y control. Avolio, Luthans y Walumbwa (2004) definen a los líderes auténticos como:

Aquellos que son profundamente conscientes de cómo piensan y se comportan y son percibidos por los demás como conscientes de sus propios valores y de las perspectivas morales, conocimiento y fortalezas de los demás y de ellos; conscientes del contexto en el que operan; y que son confiados, esperanzados, optimistas, resilientes y de alto carácter moral (p.4).

Luthans y Avoilo (2003) identifican el liderazgo auténtico con aquellas organizaciones con mayores niveles de conciencia y autorregulación.

Para Gil, Alcover, Rico y Sánchez-Manzanares (2011) el liderazgo auténtico surge de la distinción entre liderazgo transformacional auténtico, que presenta como característica esencial el carisma social del líder orientado al servicio de los colaboradores, y del pseudo-liderazgo, que manifiesta un carisma personal orientado al beneficio personal del líder. Moriano et al. (2011) analizaron las diferencias conceptuales importantes del liderazgo auténtico respecto al liderazgo transformacional, concluyendo que el liderazgo auténtico no tiene en cuenta variables como el carisma, la inspiración y los diferentes tipos de estimulación para la obtención de objetivos. Aun existiendo diferencias conceptuales, en recientes metanálisis sobre el liderazgo auténtico, Banks, McCauley, Davis, Gardner y Guler (2016) y Hoch, Bommer, Dulebohn y Wu (2016) analizaron y cuestionaron las posibles relaciones entre el liderazgo transformacional y el liderazgo auténtico, observándose que en ambos casos los resultados arrojaron una fuerte relación entre los dos tipos de liderazgo.

Una de las intenciones iniciales para definir el liderazgo auténtico, fue hacerlo multidimensional y multinivel (Luthans y Avolio,

2003). Tomar esa perspectiva de análisis respecto al liderazgo, ha sido considerado adecuado por diversos autores debido a la complejidad del fenómeno (Bass y Avolio, 1990; Rost, 2008; Yukl, 2002). Walumbwa et al. (2008) desarrolló el constructo y la validación de mediciones para el liderazgo auténtico. Asimilando la investigación de la psicología social, moral y filosofía ética, más las contribuciones señaladas anteriormente, los autores propusieron un **Cuestionario de Liderazgo Auténtico (ALQ)** de cuatro factores.

Procesamiento equilibrado (B), asociado con aquellas cualidades para buscar y analizar objetivamente todos los datos relevantes antes de tomar una decisión. Solicitan puntos de vista que cuestionen sus posiciones profundamente arraigadas (Walumbwa et al., 2008).

La perspectiva moral internalizada (M), se refiere a una forma internalizada e integrada de autorregulación de la conducta según valores y principios personales (Moriano et al., 2011). El tipo de autorregulación permite mantener valores morales internos ante presiones grupales, organizacionales y sociales, además de traducirse en una toma de decisiones y un comportamiento que es consistente con los valores internalizados (Walumbwa et al., 2008).

Transparencia Relacional (R), presentando el yo auténtico, propiciando la apertura y se muestra tal como es (Moriano et al., 2011). Tal comportamiento promueve confianza, compartiendo públicamente la información y expresiones verdaderas de pensamientos y sentimientos, encontrando limitaciones en la autorrevelación negativa (Walumbwa et al., 2008).

Autoconciencia (S), muestra una comprensión de cómo se percibe a sí mismo y da sentido al contexto que lo rodea. También se refiere a mostrar una comprensión de las fortalezas y debilidades (Moriano et al., 2011) e incluye obtener una idea de uno mismo a través de la exposición a los demás, y cómo su conducta influye en los demás (Walumbwa et al., 2008).

Moriano et al. (2011) validaron la herramienta en el contexto español y relacionaron de forma significativa la efectividad percibida del líder con la satisfacción existente con él y, también, con el esfuerzo extra que los seguidores están dispuestos a realizar. Atendiendo al instrumento validado para medir las dimensiones de liderazgo auténtico, se desprende que, impulsar las diferencias individuales mediante el fomento de la autonomía y las relaciones del grupo, se consideran claves en este estilo de liderazgo (Huéscar et al., 2017).

Algunos estudios realizados en distintos países para medir el liderazgo auténtico mediante el ALQ, han demostrado que este estilo de liderazgo permite mejorar el comportamiento, la satisfacción y el rendimiento de los seguidores (Caza, Bagozzi, Woolley, Levy & Caza, 2010; Clapp-Smith, Vogelgesang & Avey, 2009; Walumbwa et al., 2008), y en el ámbito deportivo, la percepción de competencia y la justicia percibida (González-Ponce, 2018). Jensen y Luthans (2006) llevaron a cabo un estudio para comprobar los efectos positivos del liderazgo auténtico en el ámbito empresarial. Los resultados revelaron que los empleados que percibían a su empresario como un líder más auténtico tenían niveles más altos de compromiso organizacional, satisfacción y felicidad en el trabajo. En el ámbito empresarial también se ha asociado el liderazgo auténtico con la justicia organizacional (Kiersch, 2012; García-Guiu, Molero & Moriano, 2015). García-Guiu et al. (2015) hallaron relaciones significativas entre la cohesión y el liderazgo auténtico, entendiendo que fueron alcanzadas mediante conductas transparentes y éticas por parte de los líderes.

Gardner et al. (2005) e Illies et al. (2005) señalaron la posibilidad de que el liderazgo auténtico atendiese a la satisfacción de las NPB, lo cual haría más probable que el trabajador consiguiese sentirse más responsable de sus actuaciones en el trabajo. En el campo de las organizaciones empresariales, Illies et al. (2005) y Kernis y Goldman (2006), relacionaron el seguimiento auténtico con la satisfacción de las NPB; posteriormente otros autores continuaron estudiando esta interacción (Figura 7).

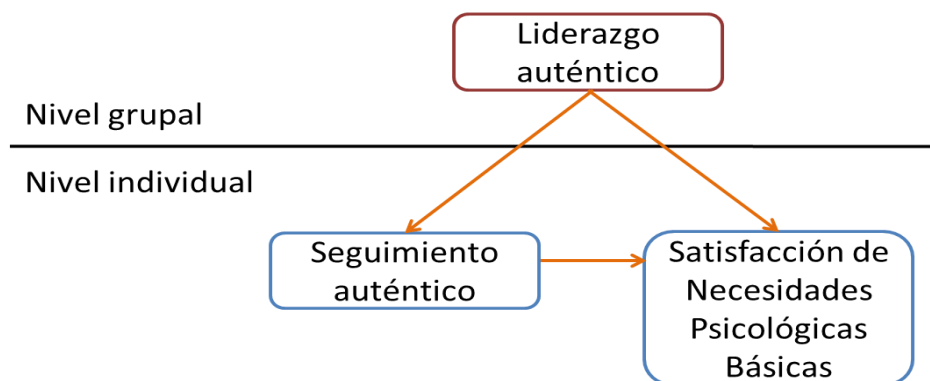


Figura 7. Relación del liderazgo auténtico con el tipo de seguimiento y las NPB. Fuente: adaptado de Leroy et al. (2015, p. 1681).

Leroy et al. (2015) realizaron una encuesta que estudió a líderes y seguidores en empresas, concluyendo que la interacción del liderazgo y los seguidores auténticos se relaciona positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los seguidores.

Abordados los efectos que produce en los seguidores, el liderazgo auténtico se ha correlacionado con el clima que promueve la creatividad en ambientes laborales (Dias, Matos & Pereira, 2016; Rego, Sousa, Marques & Cunha, 2014; Xu, Zhao, Li & Lin 2017). Stander, De Beer & Stander (2015) hallaron que el liderazgo auténtico moduló significativamente el optimismo y la confianza, y esas cualidades llevaron directamente a un mayor compromiso organizacional (Peus, Wesche, Streicher, Braun & Frey, 2012) y al compromiso laboral (Wang & Hsieh, 2013).

Bandura y Kavussanu (2018) llevaron a cabo un estudio con atletas de deportes individuales y colectivos que valoraron el liderazgo auténtico percibido de sus entrenadores y lo relacionaron con la satisfacción, el compromiso y disfrute, y analizaron si la confianza en el entrenador y la autonomía percibida mediaban en la relación. El estudio concluye que el liderazgo auténtico facilita el disfrute y el compromiso de los atletas, y esto puede ocurrir a través de la autonomía y la confianza otorgada por el entrenador. A la vista de los resultados obtenidos, aconsejan sobre la necesidad de encontrar formas de alentar a los entrenadores para adoptar un estilo de liderazgo auténtico.

Gardner et al. (2011) señalan que la investigación ha demostrado la eficacia general del liderazgo auténtico para inculcar conductas positivas del seguidor, pero que los efectos de este estilo de liderazgo en los líderes siguen siendo poco conocidos y no se ha identificado cómo pueden afectar a su propio bienestar.

Cabe destacar, la existencia de autores que ponen en cuestión la acotación y dimensiones del liderazgo auténtico. Cooper, Scandura y Schriesheim (2005) señalan que la conceptualización es multidimensional y que alberga elementos de diversos dominios: rasgos, estados, comportamientos, contextos y atribuciones, no contemplando las perspectivas involucradas, que varían desde el líder a los seguidores con independencia de los resultados.



3. EL LIDERAZGO EN LAS VIAS FORMATIVAS DEL ENTRENADOR

3.1 Desarrollo profesional del entrenador en España

La Constitución Española de 1978, genera un cambio en la consideración de la educación física y en el deporte español, convirtiéndolos en un derecho para el individuo (Calatayud, 2002).

España, como Estado miembro de la Unión Europea, participó en el proyecto de Constitución Europea. Aunque finalmente no se ratificó por todos los países miembros y no llegó a entrar en vigor, en el mismo se consideraba la dimensión del deporte, teniendo en cuenta su función social y educativa (Herrador, 2005).

El deporte, tras las constantes evoluciones sociales, ha pasado a constituirse en un fin en sí mismo (Blázquez, 2014). La vinculación del deporte al Estado del Bienestar resulta evidente (Madrera, 2016), lo que ha provocado el nacimiento de nuevas ocupaciones profesionales dentro del sistema (Jiménez, 2012).

El denominado *deporte praxis* (Cagigal, 1971), está asociado al ocio y al bienestar lo que ha de ser diferenciado del deporte de rendimiento. Ambos encuentran regulación mediante Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte. En su Preámbulo establece “(...) el deporte se constituye como un elemento fundamental en el sistema educativo. (...) Todo esto conforma el deporte como elemento determinante de la calidad de vida.” En el Título I, se encomienda a la Administración del Estado la ordenación del deporte, y en especial del deporte de alto nivel, estableciendo en el apartado 1º del artículo 6º que:

(...) el deporte de alto nivel se considera de interés para el Estado, en tanto que constituye un factor esencial en el desarrollo deportivo, por el estímulo que supone para el fomento del deporte base, en virtud de las exigencias técnicas y científicas de su preparación, y por su función representativa de España en las pruebas o competiciones deportivas oficiales de carácter internacional.

Respecto a la transcendencia social del deporte, Madrera (2016) indica que será tomado en cuenta como un indicador

fundamental para el desarrollo social de un país. Asimismo, afirma que para atender el incremento progresivo de la demanda de profesionales cualificados en todas sus vertientes, se ha generado un sistema de formación académica que cubra las necesidades. Además, al igual que otros países europeos, España ha tenido la necesidad de crear estudios nuevos relacionados con la práctica físico-deportiva. Esta medida ha sido adoptada por numerosos Estados de la Unión Europea, cumpliendo así los objetivos de conseguir un alto grado de especialización. Cabe destacar que el Técnico Superior se encuentra en el Meces 1 dentro del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y en el nivel 5 dentro del Marco Europeo de Cualificaciones –European Qualifications Frameworks–.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), fue la primera en acoger en su planteamiento y desarrollo, la inclusión de la Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial (EDRE), en el sistema educativo español.

Como indica Alonso (2009), se dieron los primeros pasos mediante el Real Decreto 594/1994, de 8 de abril, por el cual se dotaba de un marco formativo y por el que se regulaban las enseñanzas de técnico deportivo en funciones de iniciación, perfeccionamiento y entrenamiento en modalidades o especialidades deportivas, realizándose un primer intento de homogeneización del ámbito deportivo. El proceso de conversión continuó mediante el Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como EDRE las enseñanzas conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas realizadas por las federaciones deportivas, hasta la integración plena de las EDRE en el sistema educativo.

Jiménez (2012) afirma que el Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, sirvió para poner fin a la caótica situación existente en el ámbito de las formaciones deportivas. Según indica Madrera (2016), se identificaron las enseñanzas deportivas y se estableció un periodo transitorio cuyo objetivo era la progresiva adaptación de la formación federativa a la implantación de lo que denominó *vía académica*. La Orden ECD/3310/2002, de 16 de diciembre, reguló la formación del

periodo transitorio. El ordenamiento produjo que los técnicos deportivos intentaran ocupar un espacio que ha sido percibido positivamente por el mercado laboral (González, 2011).

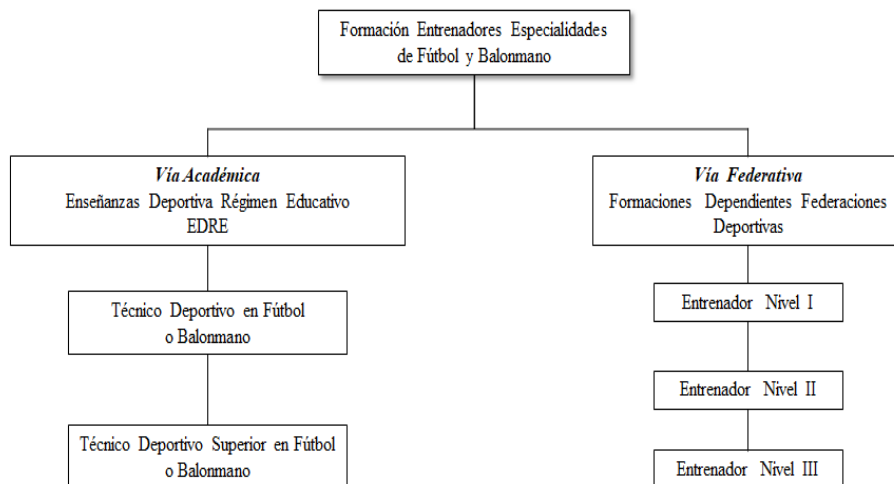


Figura 8. Itinerarios de las vías formativas de los entrenadores.

En el caso particular de nuestro estudio, las EDRE en régimen LOGSE se regularon mediante Real Decreto 320/2000, de 3 de Marzo, en el caso del fútbol; siendo el Real Decreto 361/2004, de 5 marzo, la norma reguladora para el balonmano.

La vía federativa, la cual coexiste en paralelo a la vía académica (Figura 8), está bajo la responsabilidad de las federaciones deportivas adscritas desde el 27 de Agosto de 1977 al Consejo Superior de Deportes (CSD). Las federaciones deportivas, aun siendo entidades privadas y con personalidad jurídica propia, son tuteladas y coordinadas por la Administración Pública a través del CSD, estableciéndose una relación “sui generis” ya que se delegan funciones públicas de carácter administrativo a las federaciones (Espartero, 1998). La Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte, en su artículo 33, recoge que “(...) una de las funciones públicas y de carácter administrativo de las federaciones deportivas españolas, es la de colaborar con la Administración del Estado y las Comunidades Autónomas en la formación de técnicos deportivos”.

Antón (2010), divide en tres periodos el proceso por el cual transitó la formación en la vía federativa. En una primera fase, se procuró ampliar decididamente el número de técnicos con unos mínimos de capacidad formativa. Una vez alcanzado ese estadio, el objetivo era formar en función de los grados de exigencia y edades de los participantes para establecer diferentes niveles, que fueron denominados con distintas terminologías, animadores deportivos, monitores, preparadores provinciales o nacionales, entrenadores territoriales, entrenadores nacionales o entrenadores de mérito, según los casos. En un último periodo, se incrementaron los niveles de exigencia debido a la aparición de la formación universitaria, más concretamente los Institutos Nacionales de Educación Física y Facultades de Ciencias y Actividad Física y del Deporte (CAFD) en España, que consiguieron mejorar de forma notable los niveles de formación específica de aquellas modalidades que en los mismos tenían cabida. Pastor (2000) señala una modificación en la década de 1990 por la cual se apreciaron cambios en los planes de estudio de los Titulados Universitarios en Educación Física y CAFD con una tendencia hacia la especialización, entre las cuales se encontraba el entrenamiento deportivo. Este cambio condujo a que algunas federaciones, en función de las cargas lectivas y del cumplimiento de requisitos complementarios, posibilitaran que los titulados relacionados con la actividad física pudiesen obtener el diploma de entrenador por la *vía federativa*.

La concomitancia promovida por la Administración Pública, ha ido cumpliendo los requerimientos necesarios para el desarrollo de las modalidades deportivas (Antón, 2010). Entre ellos, se encuentra la formación de un número de técnicos suficiente con una preparación adecuada a las diferentes etapas formativas de los participantes y en las diferentes disciplinas deportivas. Habría que considerar, siguiendo a (Madrera, 2016), que la formación impartida por parte de las federaciones no ha contado con intervención de la Administración Pública, dejando a estos organismos plena autonomía en la oferta, ordenamiento y gestión de los cursos de formación de entrenadores.

3.2 Formación de los Técnicos Deportivos Superiores y Entrenadores Nivel III o Nacionales

3.2.1 Técnicos Deportivos Superiores

Amador (1997) resalta dos elementos básicos en el desarrollo profesional de los titulados. En primer lugar, el binomio formación-empleo, que hace referencia a la correspondencia entre la formación requerida por los puestos de trabajo y la formación aportada por los centros. Como segundo elemento, destaca el marco curricular-perfil profesional, que debería determinar el currículo de cada titulación de forma contextualizada valorando el perfil profesional que se pretende alcanzar encada periodo formativo, aunque no conlleve regulación profesional.

La concreción de la actividad para los técnicos superiores por parte de Comisión Europea de Educación y Cultura (2008), los circunscribe a amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en su campo de trabajo o estudio concreto. El Instituto Nacional de Cualificaciones y el CSD (2007), en referencia a los Técnicos Deportivos Superiores (TDS), señalan que:

(...) comprenden un único nivel, que confiera a su titular las siguientes competencias: planificar, dirigir el entrenamiento de deportistas y equipos, dirigir a deportistas y equipos durante su participación en competiciones de alto nivel, dirigir y coordinar a los técnicos deportivos de nivel inferior, garantizar la seguridad de los técnicos de la misma modalidad o especialidad deportiva que dependan de él, y dirigir un departamento, sección o escuela de su modalidad o especialidad deportiva (p. 154).

Las competencias que establece para estos técnicos el Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, son: entrenamiento, dirección de equipos y deportistas de alto rendimiento deportivo, y conducción con altos niveles de dificultad. Con posterioridad, el CSD (2009) en unas

jornadas sobre enseñanzas deportivas, circunscribe las competencias generales de esta titulación:

Programar y dirigir el entrenamiento deportivo orientado hacia la obtención y mantenimiento del rendimiento en deportistas y equipos; organizar, tutelar y dirigir la participación de estos en competiciones de alto nivel; coordinar la intervención de técnicos especialistas; programar y coordinar las tareas de los técnicos a su cargo; organizar competiciones y eventos propios de la iniciación y tecnificación deportiva; diseñar itinerarios de alta dificultad y conducir personas por los mismos; y todo ello de acuerdo con los objetivos establecidos, el nivel óptimo de calidad, y en las condiciones de seguridad adecuadas (p. 13).

Según Madrera (2016), para el adecuado encaje del binomio marco curricular-perfil profesional, se debe definir previamente el currículo de cada titulación de forma contextualizada, teniendo en cuenta el perfil profesional que pretende cada ciclo de enseñanza. En este sentido, Feu, Ibáñez, Lorenzo, Jiménez y Cañadas (2012) indican que la oferta de asignaturas no está en función de las necesidades de cada entrenador, de lo que se desprende una escasa oferta de elección del itinerario formativo.

El Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, establece la ordenación general de las EDRE, y en su artículo 16, determina los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas. Conforme a lo dispuesto en el apartado 3, artículo 6 bis, Capítulo III, del Título Preliminar de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE), se determina que los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquellas que no la tengan.

Asimismo, las Administraciones competentes establecerán el currículo de las modalidades y, en su caso, especialidades deportivas, de acuerdo con lo previsto en el apartado 4, artículo 6 bis de la LOE, teniendo en cuenta la realidad del sistema deportivo en el territorio de su competencia, con la finalidad de que las enseñanzas respondan a sus

necesidades de cualificación. Los centros deben jugar un papel activo en la determinación del currículo. Este papel que se les asigna en el desarrollo del mismo, responde al principio de autonomía pedagógica, de organización y de gestión que la LOE atribuye a los centros educativos, con el fin de que el currículo sea un instrumento válido para dar respuesta a sus características y a su realidad educativa.

Las enseñanzas de cada grado en régimen LOGSE, se organizarán en:

Un bloque común que estará compuesto por módulos transversales de carácter científico y técnico general, que serán coincidentes y obligatorios para todas las modalidades y especialidades deportivas.

Un bloque específico que contendrá los módulos de enseñanza deportiva específica de carácter científico y técnico relacionados con cada modalidad y, en su caso, especialidad deportiva a la que se refiera el título. En este bloque se integrarán los contenidos que atiendan las singularidades que requieran una mejor y completa formación de cada modalidad y especialidad deportiva.

Un bloque complementario que comprenderá los contenidos que tengan por objetivos formativos la utilización de recursos tecnológicos y las variaciones de la demanda social, así como la atención a otros aspectos que deseen incorporar al currículo las Administraciones públicas competentes.

Un bloque de formación práctica que se realizará al superar los bloques común, específico y complementario de cada nivel o grado. La formación práctica se llevará a cabo en instituciones deportivas de titularidad pública o entidades privadas, así como en el marco de programas de intercambio internacional como pudieran ser el programa Erasmus + Sport.

Dentro de nuestro caso de estudio, la formación impartida viene determinada por la Orden EDU/54/2010, de 7 de julio, de los currículos, las pruebas de carácter específico de acceso y los requisitos deportivos de acceso, correspondientes a los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en régimen LOGSE en las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Técnico Deportivo de Grado Superior de Fútbol

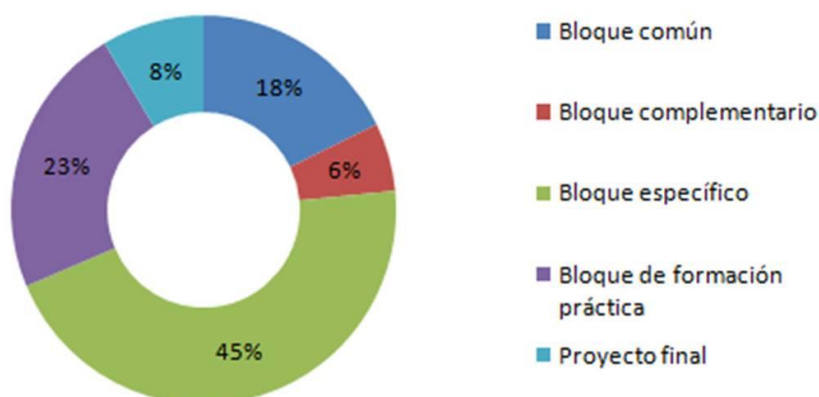


Figura 9. Distribución de la carga lectiva por bloques de la titulación de Técnico Deportivo Superior de Fútbol en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

El total de bloques que configuran la formación están distribuidos según (Figura 9), arrojando una carga lectiva de 875 horas, por las cuales el alumno, al superar la formación, debe poseer las competencias necesarias para planificar y dirigir el entrenamiento de deportistas y equipos de fútbol, dirigir la participación de éstos en competiciones de medio y alto nivel, así como dirigir escuelas de fútbol.

La carga lectiva de las materias impartidas en los diferentes bloques, se puede consultar en (Anexo 1), y teniendo en cuenta la transversalidad de la formación que atañe al objeto de estudio, se resaltan mediante las (Figuras 10 y 11) aquellas que por sus contenidos muestran relación con el liderazgo deportivo.

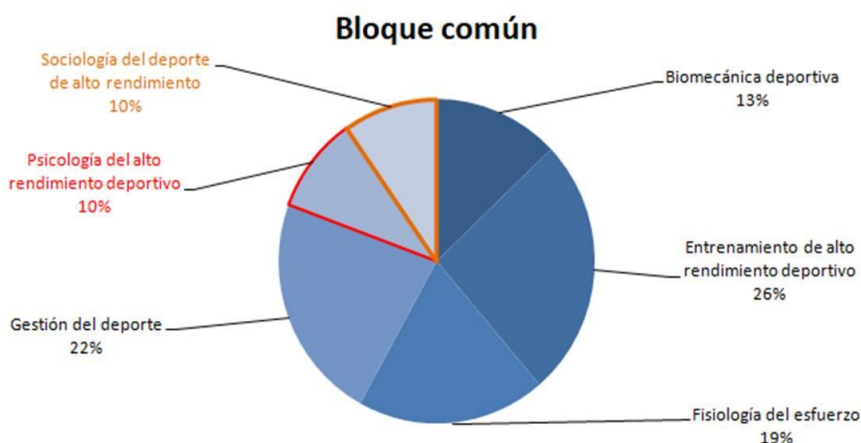


Figura 10. Desarrollo del currículo del bloque común de la titulación de Técnico Deportivo Superior de Fútbol en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

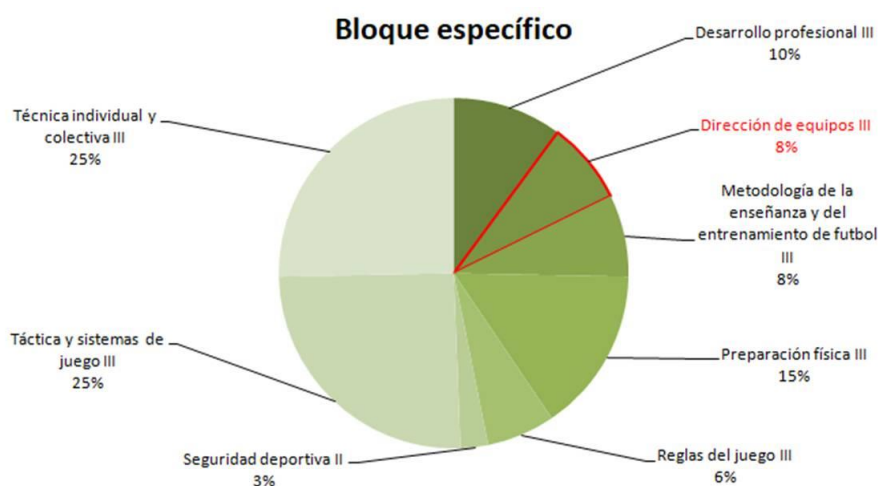


Figura 11. Desarrollo del currículo del bloque específico de la titulación de Técnico Deportivo Superior de Fútbol en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

En el caso del título de Técnico Deportivo Superior en balonmano en régimen LOGSE, la Comunidad Autónoma de Cantabria lo regula mediante Orden EDU/53/2010, de 7 de julio, por la cual se establecen los currículos, y las pruebas de carácter específico de acceso al mismo. Los bloques de enseñanza arrojan un total de 750 horas (Figura 12).

Técnico Deportivo de Grado Superior de Balonmano

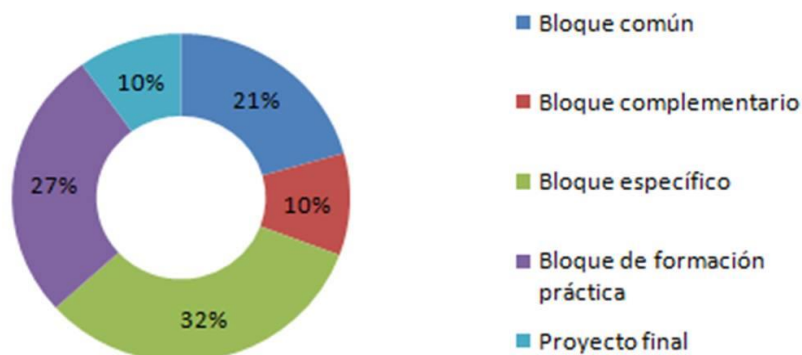


Figura 12. Distribución de la carga lectiva por bloques de la titulación de Técnico Deportivo Superior de Balonmano en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

El total de asignaturas impartidas en esta formación en los diferentes bloques, se puede consultar en (Anexo 2). Teniendo en cuenta la transversalidad de la formación que atañe al objeto de estudio, mediante (Figuras 13 y 14) se representan las materias en las cuales se puede abordar el liderazgo.

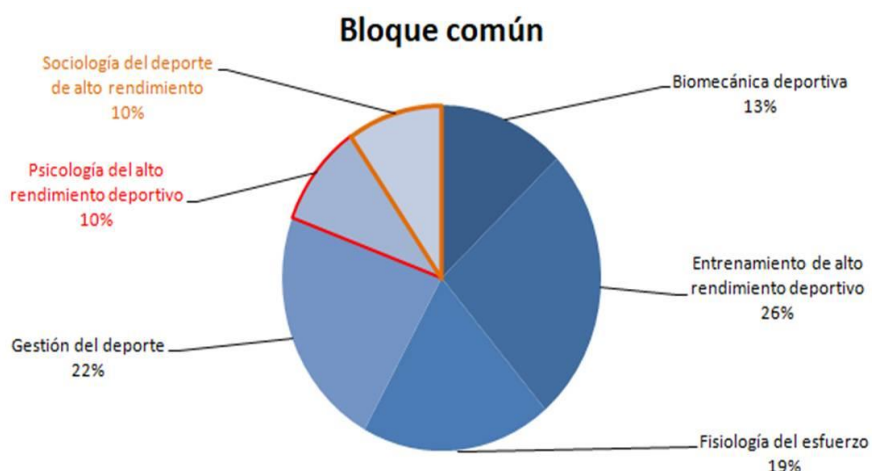


Figura 13. Desarrollo del currículo del bloque común de la titulación de Técnico Deportivo Superior de Balonmano en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

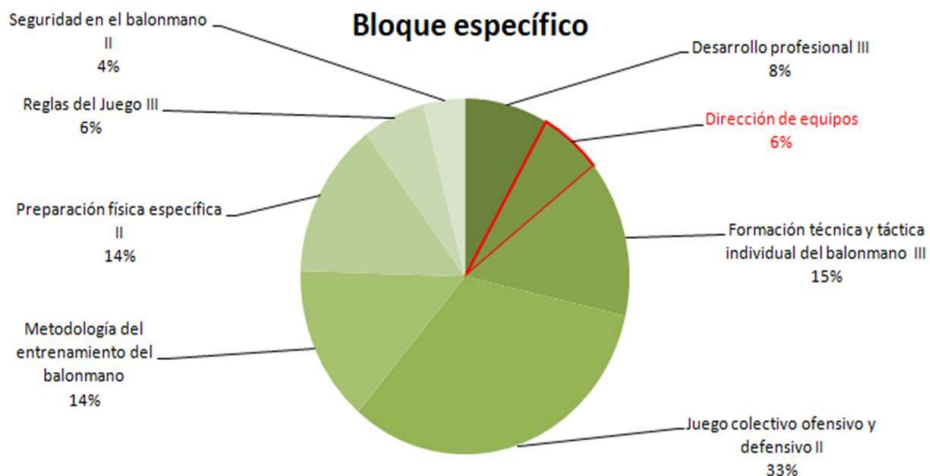


Figura 14. Desarrollo del currículo del bloque específico de la titulación de Técnico Deportivo Superior de Balonmano en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Cabe destacar, que en la actualidad está en proceso de desarrollo un borrador para transformar las enseñanzas EDRE de la especialidad de balonmano de régimen LOGSE a LOE, como ya ha ocurrido en otras modalidades deportivas. Aquellas que se han sometido al cambio o que se han creado bajo el amparo LOE, introducen cambios referentes a distribución de las materias, unidades de competencias, etc.; pero no contemplan variación sustancial en contenidos y carga lectiva relativa al liderazgo.

La Administración Pública, en la búsqueda de articular y optimizar recursos estatales, ha creado un Centro Superior de Enseñanzas Deportivas (CESED), introduciendo la propuesta en abril de 2014 y consumando la misma mediante Real Decreto 950/2015, de 23 de octubre, por el que se crea el CESED y se establece su estructura y funcionamiento. Este Centro, dependiente del CSD, establece la siguiente información expresa en su ordenamiento:

(.....) cuyas funciones trascienden la vertebración y coordinación de la oferta de ciclos superiores de enseñanzas deportivas, para constituirse en un instrumento de apoyo a la implantación de las enseñanzas deportivas en todas sus vertientes: creación de materiales adaptados a la formación a distancia, formación del periodo transitorio,

acreditación de competencias profesionales no referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, formación no formal, y la formación pedagógica y didáctica de los técnicos deportivos superiores (p. 129).

Igualmente, teniendo en cuenta las necesidades específicas que tiene el deporte, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte creó un Programa de Formación Continua del Deporte (FOCO), regulado por Resolución de 19 de septiembre de 2014, mediante la atribución de competencias al CSD, por el cual se pretende estimular y organizar la formación continua de los técnicos vinculados al sistema deportivo. Las federaciones, dentro del ámbito de modalidad, son las encargadas de colaborar en la formación de los técnicos deportivos.

Mediante Resolución de 25 de octubre de 2017, de la Presidencia del CSD, por la que se regula el FOCO para el periodo 2018-2020, en el artículo 4.3, limita el concepto de la formación, estableciéndose que el tipo de actividad de Formación Continua podrá ser de carácter general o específico:

General: la que incluye una enseñanza teórica o práctica que proporciona o mejora competencias en su mayor parte transferibles a otros ámbitos de la actividad física deportiva.

Específica: la que incluye una enseñanza teórica o práctica que proporciona o mejora competencias en su mayor parte aplicable exclusivamente a la modalidad o especialidad deportiva de la federación deportiva organizadora.

En relación a la duración, ninguna de las modalidades contempladas podrá exceder de las 50 horas en un máximo de 8 jornadas.

Feu, Ibañez, Gozalo (2010) señalan que para alcanzar una mayor eficacia en el desarrollo profesional, resulta imprescindible valorar la formación de los técnicos para optimizar la transmisión de la información hacia el colectivo que entrenan. Madrera (2016) señala que teniendo en cuenta el grado de madurez y evolución del sistema de formación respecto a la valía de los profesionales titulados que salen del mismo, así como la adecuación al espacio profesional en el cual se

desenvuelven, puede considerarse que estamos ante un proceso pendiente de ser completado.

3.2.2 Entrenadores Nivel III o Nacionales

Las federaciones deportivas españolas se rigen por la Ley 10/1990, de 15 de Octubre, del Deporte. En su artículo 33, determina las funciones de las federaciones deportivas españolas, entre las que figuran la de colaborar con la Administración del Estado y la de las Comunidades Autónomas en la formación de técnicos deportivos, así como diseñar, elaborar y ejecutar, en colaboración con las federaciones de ámbito autonómico, los planes de preparación de los deportistas de alto nivel en su respectiva modalidad deportiva. Esta doble responsabilidad, unida al carácter que tienen las federaciones deportivas de máximos demandantes de técnicos de alto nivel, y al hecho de que dichas federaciones son las titulares o responsables de los entornos de práctica utilizados para la formación de los mismos (equipos nacionales, etc.), hace necesaria la participación de las federaciones deportivas españolas en la formación de los técnicos deportivos

En el artículo 34 de la Ley del Deporte, con posterior desarrollo mediante Real Decreto 1835/1991, de 20 de diciembre, sobre federaciones deportivas españolas; se indica y delimita la colaboración de las mismas siempre que lo haga en el marco de las competencias, modalidades y especialidades reconocidas en los estatutos y reglamentos de la propia federación. Además, deberán atenerse a la Disposición Adicional Octava del Real Decreto 1363/2007, de 24 octubre, que se refiere a las formaciones deportivas que no conducen a títulos oficiales.

La Real Federación Española de Fútbol (RFEF), promueve formaciones en la identificada como *vía federativa* y por las cuales se obtiene el diploma de entrenador nivel III o nacional de fútbol. En referencia a la estructuración de la enseñanza, la articula en asignaturas comunes y asignaturas específicas. Las asignaturas comunes corresponden con módulos transversales de carácter científico y técnico general, que serán coincidentes y obligatorios para todas las modalidades y especialidades deportivas de fútbol. Las asignaturas

específicas, contendrán los módulos de formación deportiva de carácter científico y técnico propios de las especialidades de fútbol. La carga lectiva total para superar la formación de entrenador nivel III o nacional será de 400 horas, que se distribuyen según se refleja en la (Figura 15). La distribución cuantitativa de las asignaturas de ambos bloques, se puede consultar en (Anexo 3).

Entrenador nivel III Fútbol

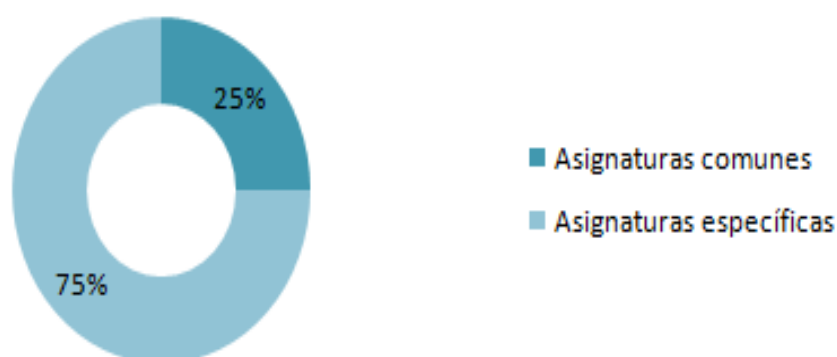


Figura 15. Distribución de la carga lectiva de la formación de Entrenador Nivel, en la modalidad de fútbol, promovido por la Real Federación Española de Fútbol (RFEF).

Tras un análisis de las asignaturas de la formación, mediante (Figuras 16 y 17) se resaltan aquellas que directamente o de forma transversal pueden incluir contenidos que atañen al liderazgo deportivo.

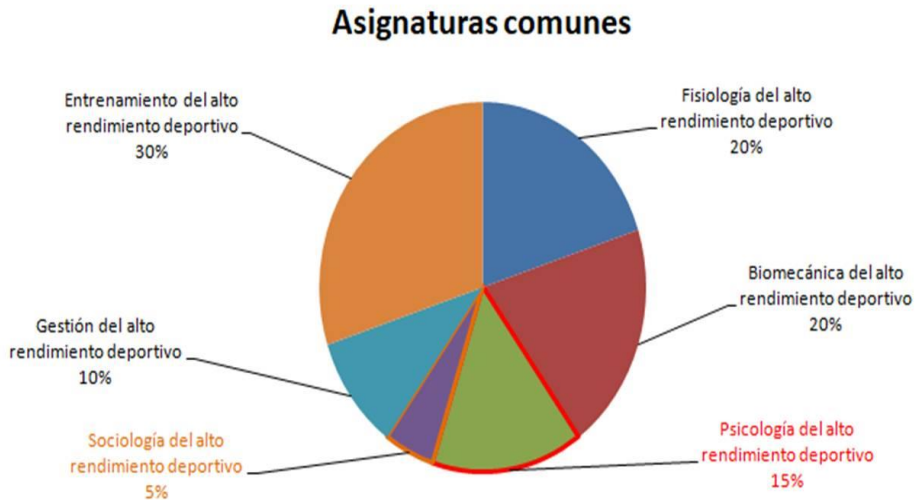


Figura 16. Asignaturas del bloque común de la formación de Entrenador Nivel III o Nacional, en la modalidad de fútbol, promovido por la RFEF.

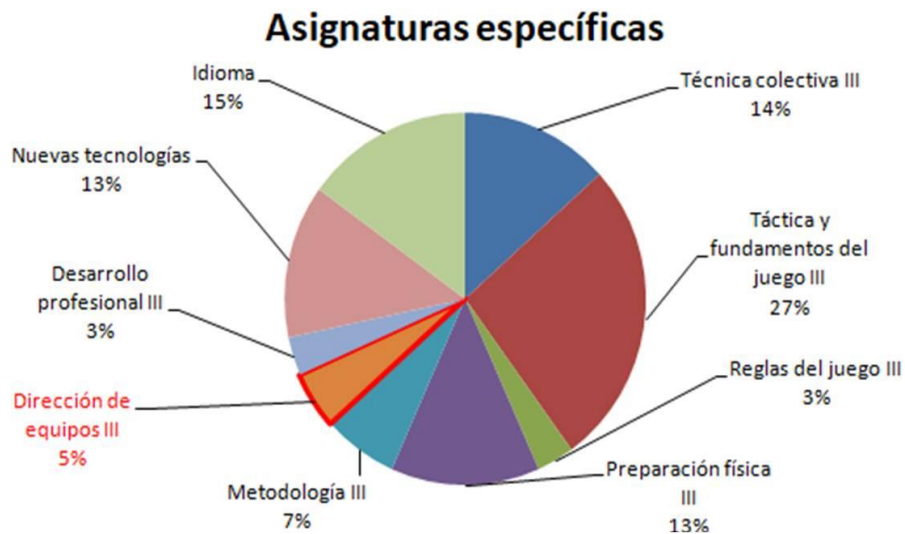


Figura 17. Asignaturas del bloque específico de la formación de Entrenador Nivel III o Nacional, en la modalidad de fútbol, promovido por la RFEF.

Entrenadores Nivel III o Nacionales de Balonmano es la Real Federación Española de Balonmano (RFEBM) quien promueve los cursos de entrenador de balonmano con validez exclusivamente federativa y, mediante las atribuciones que sus estatutos le confieren promociona los cursos de entrenadores en sus diferentes niveles. En el

caso de nuestro estudio, entrenador nivel III o nacional, el currículo se divide en bloque común, específico y en un periodo de prácticas (Figura 18).

Entrenador nivel III balonmano

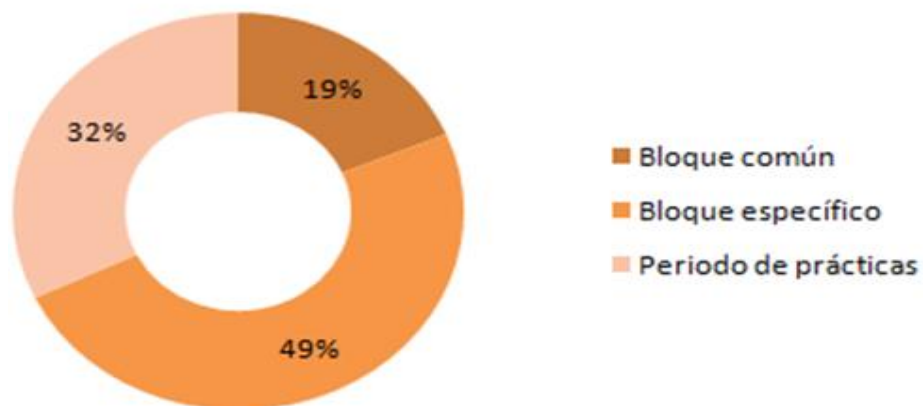


Figura 18. Distribución de la carga lectiva por bloques de la formación de Entrenador Nivel III o Nacional, en la modalidad de balonmano, promovido por la RFEBM.

La carga total de la formación es de 622 horas (Anexo 4). Siguiendo con el análisis de las asignaturas que pudieran tener relación con el liderazgo deportivo, mediante (Figuras 19 y 20) se resaltan las asignaturas que en el bloque común y específico pudieran abordar de forma directa o transversalmente el liderazgo.

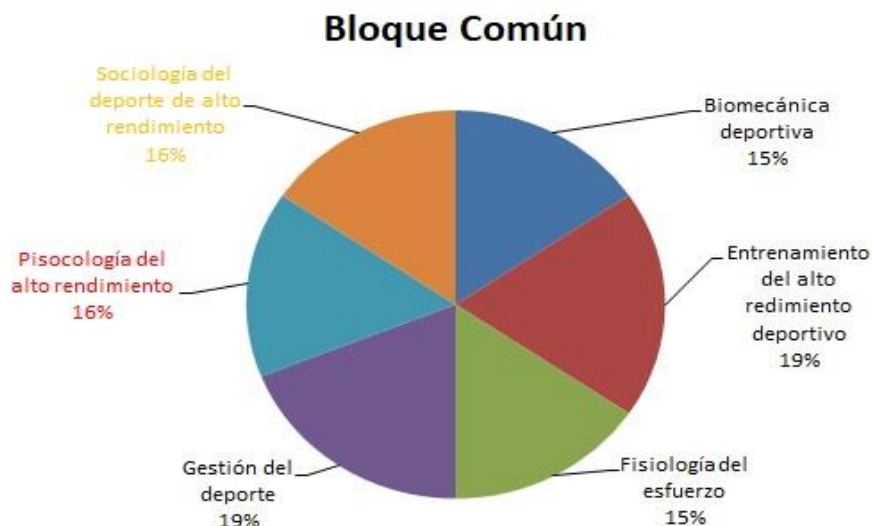


Figura 19. Distribución de las asignaturas del bloque común de la formación de Entrenador Nivel III o Nacional, en la modalidad de balonmano, promovido por la RFEBM.

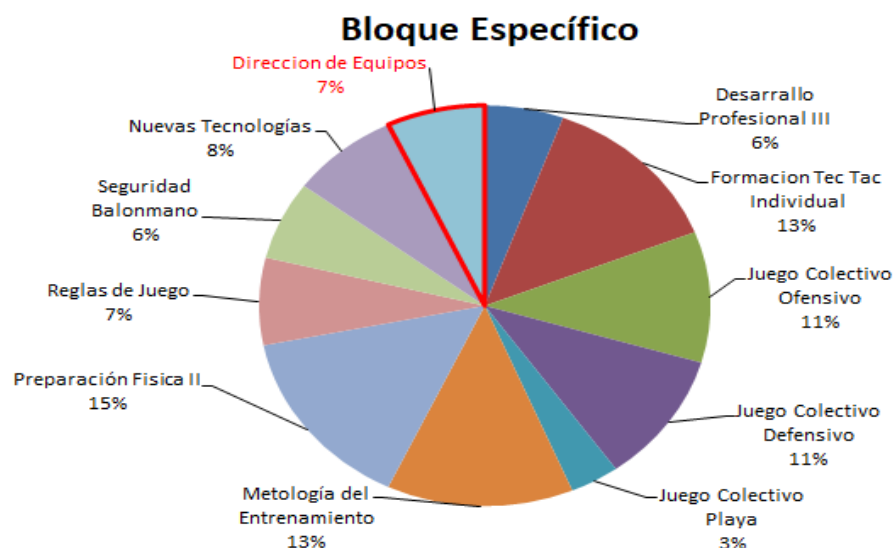


Figura 20. Distribución de las asignaturas del bloque específico de la formación de Entrenador Nivel III o Nacional, en la modalidad de balonmano, promovido por la RFEBM.

En la actualidad, una vez superado el periodo transitorio fijado por el RD 1913/1997, y con la entrada en vigor del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, las federaciones deportivas siguen desarrollando sus programas de formación no reglada de forma autónoma y con carácter exclusivamente federativo.

Como indica Antón (2010), este hecho puede generar diferentes problemáticas en relación con las formaciones académicas reguladas por la Administración Educativa, como la heterogeneidad en los programas de formación, la formación específica del profesorado en el deporte en cuestión, el número de horas totales de carga lectiva, o el carácter presencial de la formación.

3.3 Presencia del liderazgo en la formación de los TDS y Entrenadores Nivel III o Nacionales

3.3.1 Técnicos Deportivos Superiores

La Orden EDU/54/2010, de 7 de julio, regula los currículos correspondientes a los títulos de Técnico Deportivo Superior en régimen LOGSE en la especialidad de fútbol en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Tras el análisis de los contenidos que se imparten dentro de esta enseñanza, se muestran mediante (Figura 21) aquellas asignaturas en las que se pudieran impartir contenidos relacionados con el liderazgo, como son sociología del deporte de alto rendimiento, psicología del alto rendimiento deportivo y dirección de equipo.

TÉCNICO DEPORTIVO DE GRADO SUPERIOR DE FÚTBOL

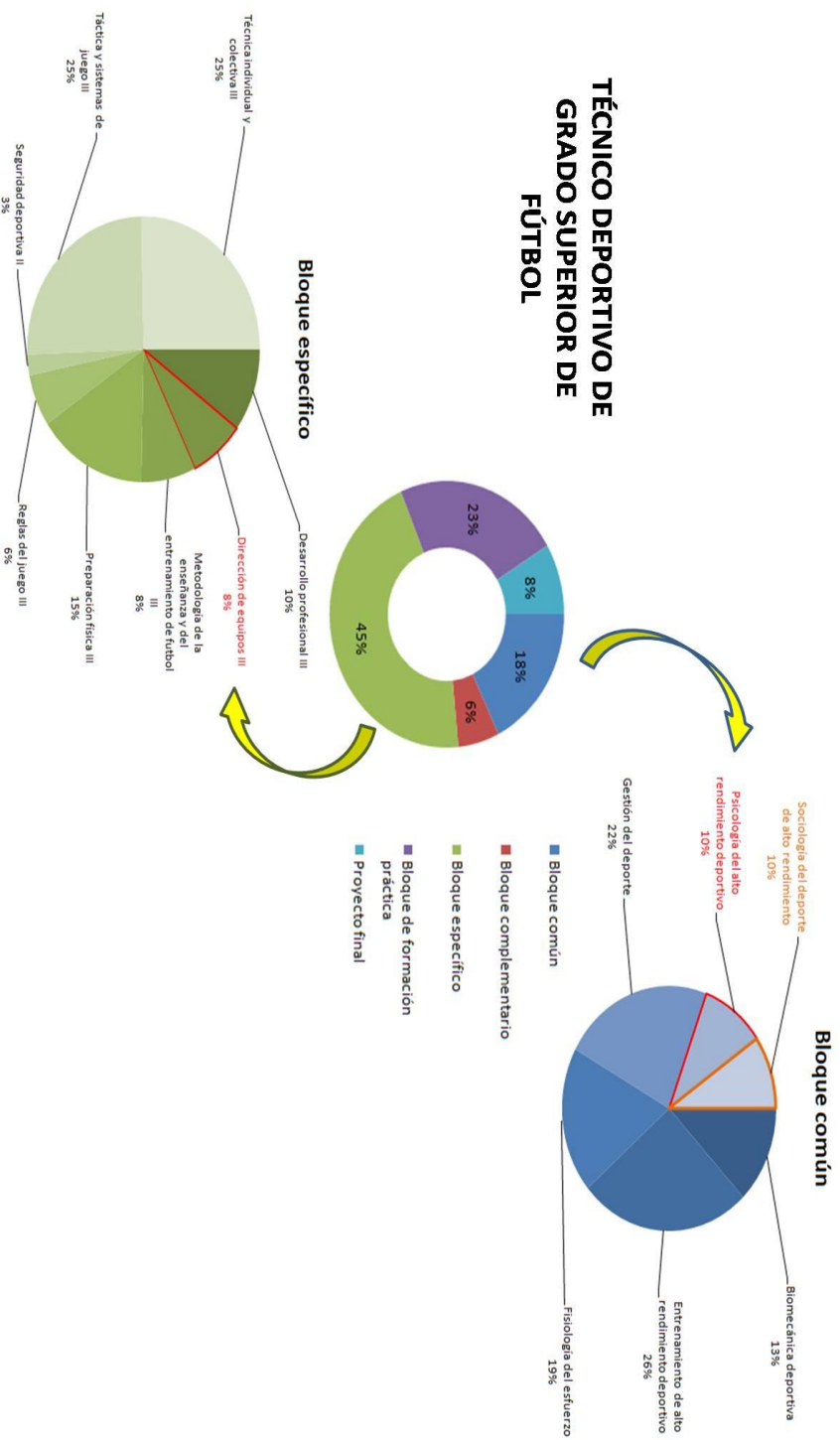


Figura 21. Resumen por bloques y materias relacionadas con el liderazgo en los estudios conducentes a la obtención del título de TDS de fútbol.

Asimismo, se observa que el término liderazgo solo aparece en un contenido de los veintitrés que conforman las asignaturas señaladas, concretamente en psicología del alto rendimiento deportivo bajo el epígrafe “Rol del entrenador en la dirección del grupo deportivo: estilos de liderazgo y toma de decisiones”. Teniendo en cuenta la carga lectiva que tiene esta materia y los contenidos que se imparten dentro de la misma, se estima que el 0,18% (aproximadamente una hora y media) de la carga lectiva total de la titulación de técnico deportivo superior en fútbol, se dedica a la formación específica en liderazgo.

Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para los Técnicos Superiores en Balonmano en régimen LOGSE, los determina la Orden EDU/53/2010, de 7 de julio, de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Siguiendo una estructura de análisis similar a los estudios equivalentes de fútbol, señalamos mediante (Figura 22) las asignaturas relacionadas con el liderazgo.

TÉCNICO DEPORTIVO DE GRADO SUPERIOR DE BALONMANO

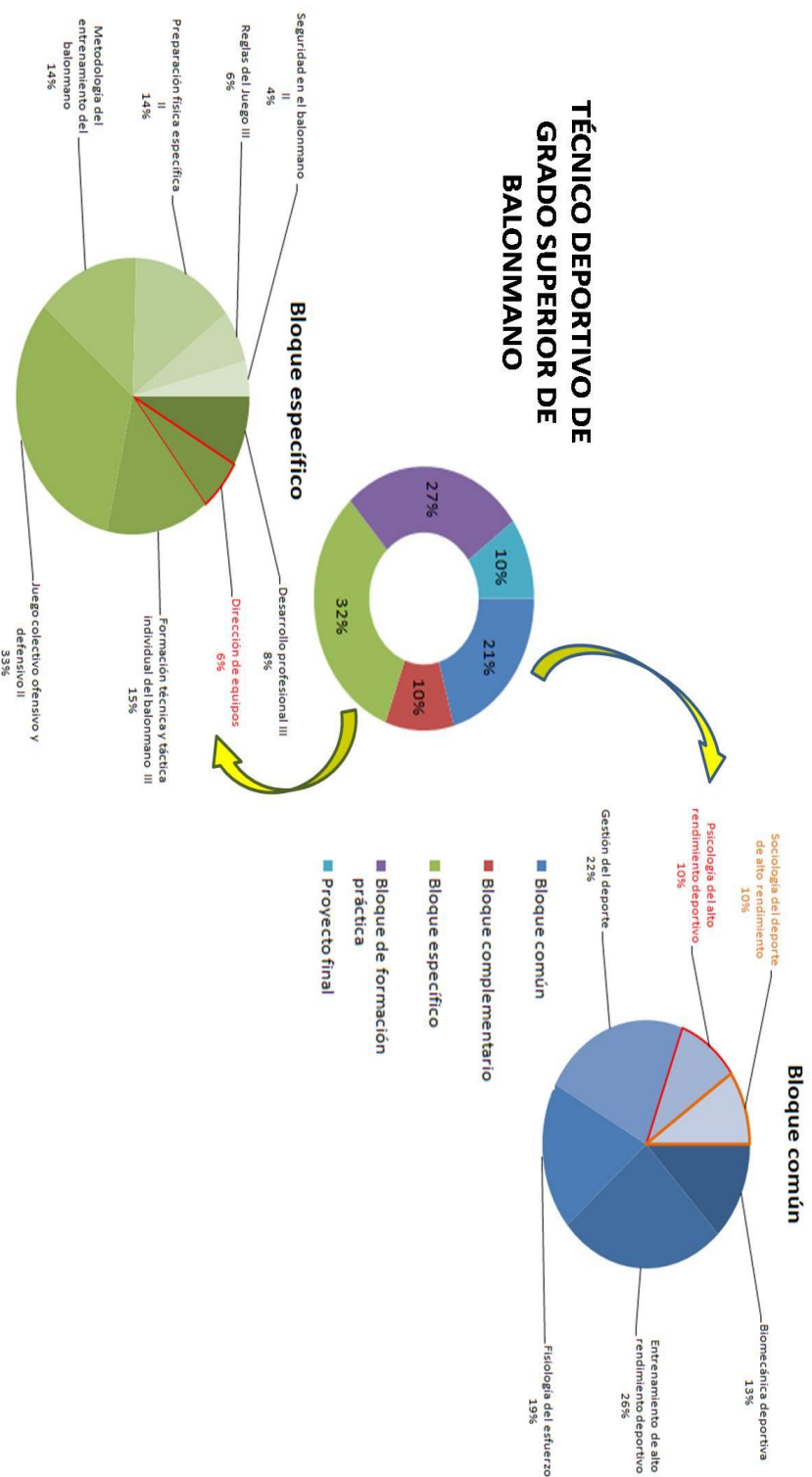


Figura 22. Resumen por bloques y materias relacionadas con el liderazgo, en los estudios conducentes a la obtención del título de TDS de Balonmano.

En el mismo sentido, se observa que un solo contenido de los treinta y siete impartidos en las tres materias se refiere al liderazgo. Concretamente lo encontramos en Psicología del alto rendimiento, con el epígrafe “Rol del entrenador en la dirección del grupo deportivo: estilos de liderazgo y toma de decisiones”. Tras el análisis de los contenidos, se establece que el 0,21% de la titulación de técnico superior deportivo en balonmano, se dedica exclusivamente a la formación en liderazgo, lo que equivale a una carga horaria similar al caso TDS en fútbol, ya que la titulación en balonmano cuenta con 125 horas menos.

3.3.2 Entrenadores Nivel III o Nacionales

En el ámbito de los entrenadores que son formados en la *vía federativa*, como es el caso del fútbol dependiente de la Real Federación Española de Fútbol, las asignaturas que pudieran tener una relación directa con el liderazgo son coincidentes con las de la vía académica (psicología del alto rendimiento deportivo, sociología del alto rendimiento deportivo y dirección de equipo III), alcanzando el 8,75% de un total de 400 horas (Figura 23). La convocatoria de formación deportiva de entrenadores nivel III para el año 2015 y anteriores, no especifica los contenidos de las asignaturas que se imparten para la obtención del diploma. Es por ello, que no podemos identificar si imparten contenidos sobre liderazgo y en qué cuantía.

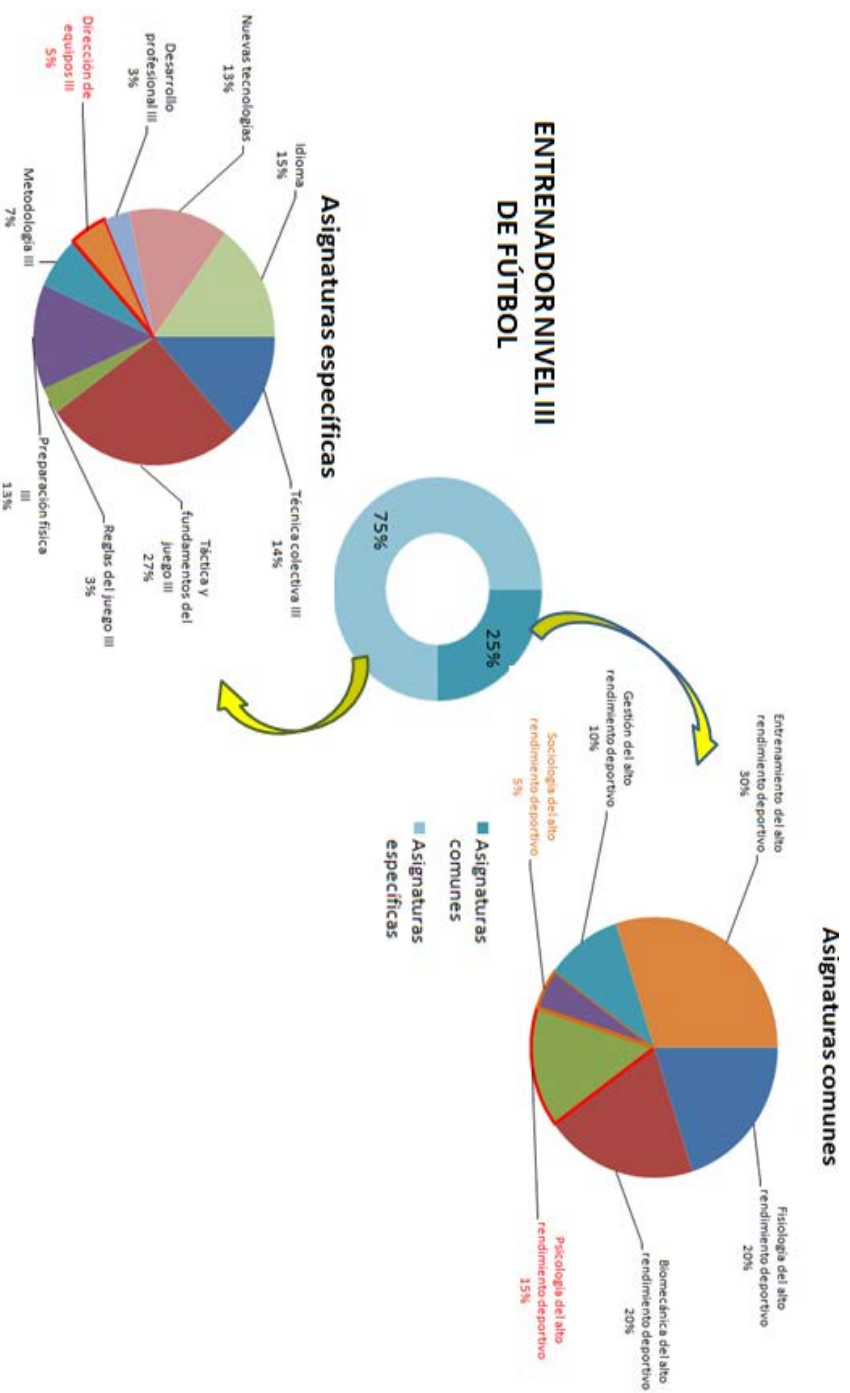


Figura 23. Resumen por asignaturas comunes y específicas relacionadas con el liderazgo, en los estudios conducentes a la obtención del diploma de Entrenador Nivel III o Nacional de fútbol promovido por la RFEF.

Con posterioridad al desarrollo de esta investigación, la RFEF realizó cambios en la formación para los entrenadores de la modalidad, contando las actuales convocatorias con objetivos, contenidos y criterios de evaluación. La modificación afectó a la carga horaria total, las materias impartidas y la obligatoriedad de un periodo de prácticas. Respecto al objeto de nuestro estudio, el liderazgo ha sido incluido como materia a cursar en todos los niveles formativos.

La Real Federación Española de Balonmano promueve los cursos de formación de entrenadores nivel III o nacionales, careciendo de regulación respecto al currículo conducente a la obtención del diploma acreditativo. Se han identificado tres asignaturas en las cuales se podría abordar la formación en liderazgo: psicología del alto rendimiento, sociología del alto rendimiento y dirección de equipos, representando el 9,57% del total de la formación (Figura 24).

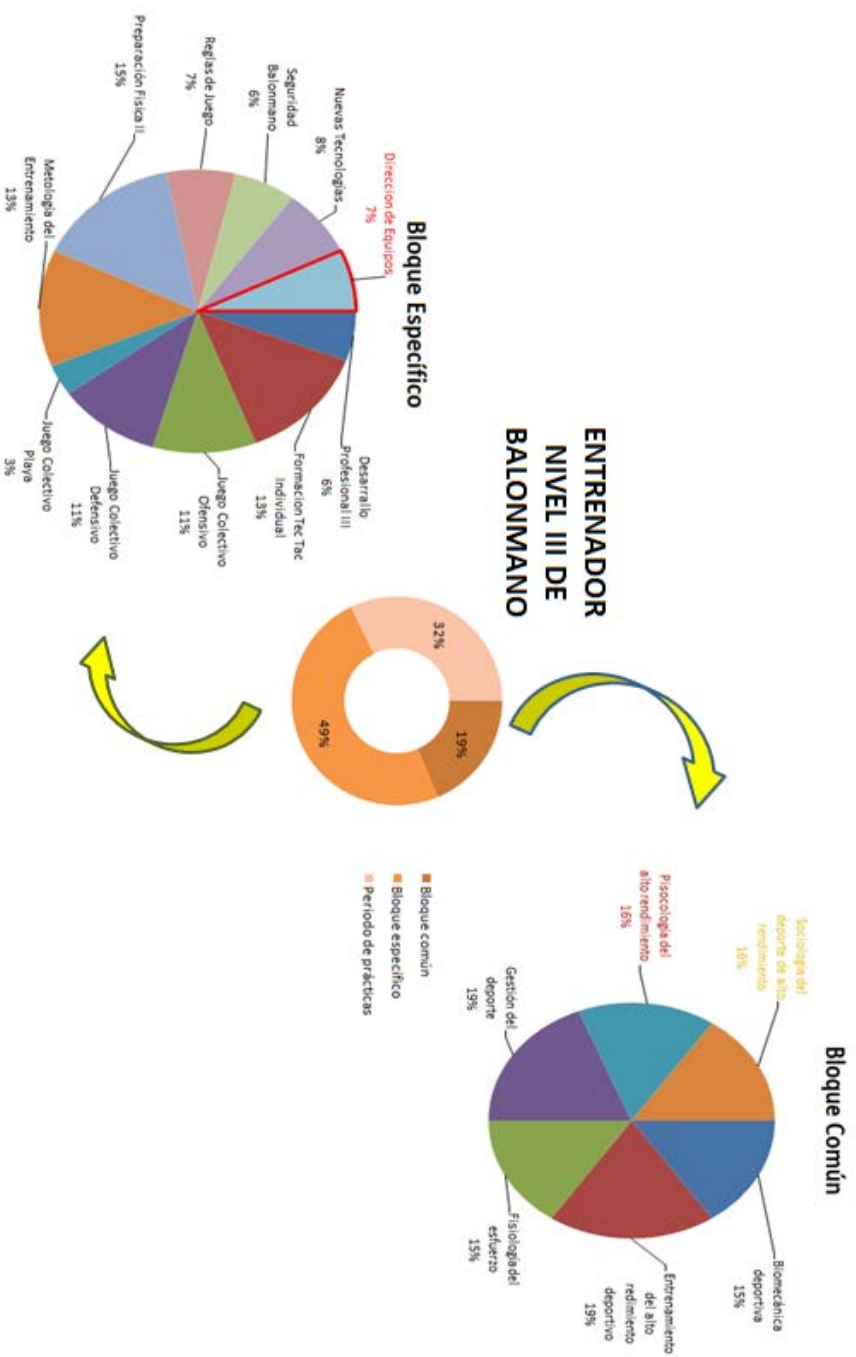


Figura 24. Resumen por asignaturas del bloque común y específico relacionadas con el liderazgo, en los estudios conducentes a la obtención del diploma de Entrenador Nivel III o Nacional de balonmano promovido por la RFEBM.

La formación que imparten las federaciones en la denominada *vía federativa*, carente de regulación por parte de la Administración en el caso del fútbol y el balonmano, no permite determinar con exactitud los contenidos que se incluyen dentro de cada asignatura. La perspectiva sistémica y multifactorial que hemos aludido durante el desarrollo de este trabajo, pudiera llevar a inferir que en otras áreas se pudiera abordar de forma transversal la formación en liderazgo, pero en cualquier caso sería de forma desorganizada y carente de planificación, lo que dificulta la adquisición de las competencias que son requeridas a los entrenadores (Feu et al., 2012).

Abordando el análisis desde la premisa de que ambas vías formativas (académica y federativa) tienen el objetivo de promover las actuaciones más adecuadas del entrenador, una vez analizada cuantitativamente la carga lectiva en liderazgo y siguiendo los postulados (Olmedilla, Ortiz, Andréu & Lozano, 2004; Urra, 2015) en relación con la importancia del liderazgo en los grupos deportivos, podría deducirse que un refuerzo de los aspectos relacionados con la formación en liderazgo sería esencial para conseguir entrenadores más competentes.

En el mismo sentido, Feu et al. (2012) en un estudio con entrenadores de balonmano español, concluye: “Es necesario adecuar los planes de estudios conducentes a la formación de técnicos deportivos para favorecer los estilos más adecuados del entrenador. (...) Además, es esencial una adecuada formación del entrenador para ejercer el liderazgo del grupo deportivo y favorecer un clima de entrenamiento adecuado” (p. 634).

3.4 Programas de formación en liderazgo

La tradición anglosajona en la formación acerca del liderazgo, propicia que se hayan desarrollado diferentes programas de formación específicos para los entrenadores, centrados en la conducta y las interacciones con sus deportistas. Uno de los pioneros es Coach Effectiveness Training (CET), de Smith, Smoll, y Curtis (1979), y que deriva del marco teórico cognitivo-conductual (Bandura & Walters, 1977). El programa, que se desarrolló en Estados Unidos con el objetivo de medir y promover cambios conductuales positivos, concienciaba a los entrenadores de las conductas y de las consecuencias e importancia de sus comportamientos en la interacción con los deportistas y los posibles efectos que ello genera. Los estudios que aplican este programa de formación CET, corroboran su eficacia al obtener resultados en la mejora de la conducta de los entrenadores y con los efectos positivos que producen sus interacciones con el equipo (Conroy & Coastworth, 2006; Mora, Cruz & Torregrosa, 2009; Sousa et al., 2008; Smith, Smoll & Barnett, 1995).

Posteriormente, apareció el Mastery Approach to Coaching (MAC), siguiendo las principales directrices del CET, pero centrándose en el clima que puede generar el entrenador mediante una orientación hacia la tarea. En esta línea, Smith et al. (2007) comprobaron la eficacia del MAC en su estudio, ya que mostraron que los entrenadores que se sometieron a este programa consiguieron aumentar la orientación hacia la tarea de sus deportistas y generar mayores niveles de diversión, cohesión de equipo o niveles más bajos de ansiedad (Ames & Archer, 1988; Duda & Balaguer, 2007).

Siguiendo los postulados de los anteriores planteamientos y aprovechando los resultados alcanzados, se crearon los programas denominados Team Building (TB). Estos se desarrollaron en diferentes ámbitos deportivos (Prapavessis, Carron & Spink, 1996) y en el rendimiento deportivo (Bloom & Stevens, 2002; Newin, Bloom & Loughhead, 2008; Stevens & Bloom, 2003). La metodología utilizada de forma general por este tipo de programas, consiste en formar a los entrenadores para que en sus entrenamientos implementen dinámicas de grupo que permitan a los

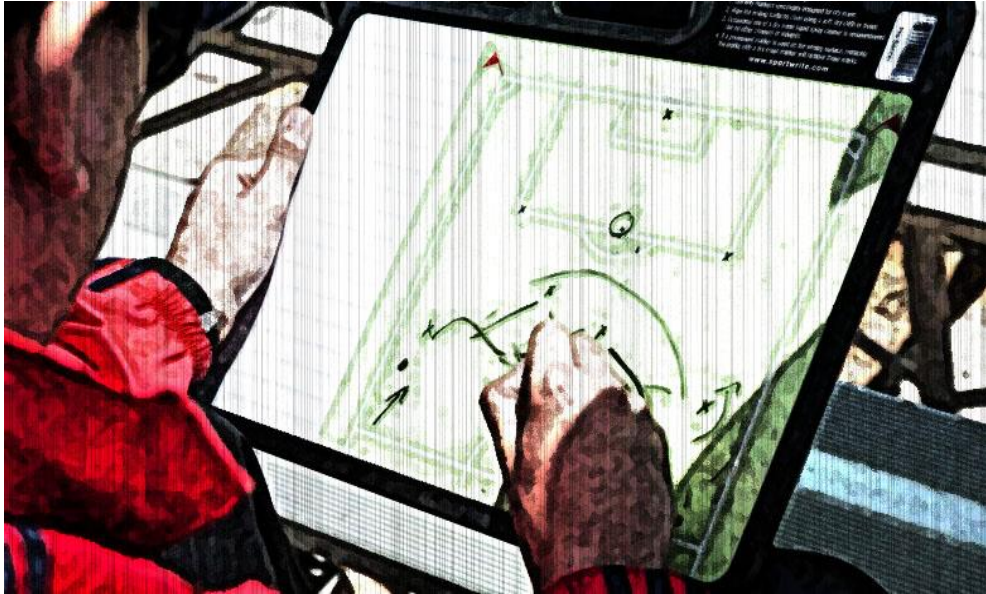
miembros del equipo aprender a cómo trabajar juntos para conseguir un objetivo común. Los resultados alcanzados con los programas TB avalan su eficacia.

El entorno científico español ha identificado la trascendencia de la formación en liderazgo y, en consecuencia, se han desarrollado diversas investigaciones que abordan la formación del entrenador en el desarrollo de las capacidades del mismo para abordar las relaciones con sus deportistas. El Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE), descendiente del CET y del MAC, se ha desarrollado en España y concebido por (Sousa et al., 2006). Se diferencia de sus predecesores en que ostenta la particularidad de ser personalizado, basándose en las necesidades particulares de cada entrenador. Conde et al. (2010) analizaron y compararon la influencia de un Programa Indagativo de Formación para Entrenadores (PIFE) sobre el clima motivacional transmitido por los mismo, tras la aplicación de un programa de intervención bajo las premisas establecidas por Ames (1992a).

Leo, García-Calvo, Parejo, Sánchez-Miguel y García-Mas (2009) analizaron los programas existentes, evaluando el procedimiento y resultados alcanzados por los mismos, propusieron un programa de intervención centrado en la mejora de la cohesión y la eficacia percibida a través de un programa de intervención basado en la realización de tareas cooperativas y el desarrollo de pautas de actuación con los entrenadores. A diferencia con otros planteamientos en que las intervenciones son desarrolladas por los investigadores, Leo et al. (2009) planteó que el entrenador fuese el responsable de desarrollar las dinámicas de intervención, obteniendo resultados positivos sobre los objetivos propuestos.

Cabe señalar que se han desarrollado diversas investigaciones con diferentes metodologías respecto a la formación en habilidades asociadas al liderazgo (Mora et al., 2009; Moreno, Moreno, Iglesias, García & Del Villa, 2007; Soriano, Ramis, Cruz & Sousa, 2014), alcanzando diferentes resultados. Lagan, Blake y Lonsdale (2013) indicaron la necesidad de promover programas estables de formación en liderazgo a los cuales puedan acudir los entrenadores para desarrollar sus competencias al respecto, y además, señalaron que para alcanzar mayor efectividad deberían estar incluidos en los programas formativos de los entrenadores. En España, no se

ha contemplado dentro de las dos vías formativas de entrenadores ninguna área de formación específica en liderazgo, por ello, los entrenadores deben acudir a lo que se denomina educación no formal (Colom, 2005). Quizás, sea la causa de la aparición de multitud de conferencias, cursos, talleres, programas, etc. que intentan cubrir las necesidades percibidas por los entrenadores acerca del liderazgo.



4. MÉTODO

4.1 Participantes

Un total de 25 entrenadores de fútbol y balonmano han participado en este estudio. En el momento de su desarrollo se decidió que estuvieran recibiendo la formación de Técnico Superior Deportivo en la Especialidad de Fútbol o Balonmano impartida por la Consejería de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria o hubiesen recibido la formación por parte de la Federación Deportiva de cualquiera de las modalidades en el nivel III en los últimos 6 meses. El único condicionante mostrado para formar parte de la muestra, era que los participantes en el estudio estuviesen en la temporada en curso ejerciendo labores técnicas de primer entrenador.

De los 25 entrenadores, todos ellos varones, 15 entrenadores configuraron el grupo experimental y el grupo control se formó por 10 entrenadores. La edad media de los participantes del grupo experimental es de $M=36,31$ años con $DT= 8,07$, mientras el grupo control la edad media es de $M=31,72$ años y con $DT= 5,45$. El grupo experimental ostentaba una experiencia media en el desarrollo de sus labores de primer entrenador de $M=10,53$ años, con $DT= 6,54$, mientras que el grupo control fue de $M=8,50$ años y con $DT= 2,99$. Del total de entrenadores, dos habían recibido formación en liderazgo con anterioridad.

Un total de 248 deportistas de fútbol y balonmano han participado en este estudio, de ellos 178 eran varones y 70 mujeres. Se decidió que quienes formasen parte de la investigación tendrían que ser deportistas que estuviesen en activo y que durante el desarrollo del experimento no hubiesen tenido circunstancia alguna que les hubiese apartado del desarrollo normal de la actividad.

Del número total de deportistas (248), 136 fueron dirigidos por entrenadores que recibieron la formación en liderazgo y pertenecían al grupo experimental, y 112 fueron deportistas dirigidos por entrenadores del grupo control. La edad media de los participantes es $M=17,84$ años con $DT= 4,44$. Los deportistas presentaban una experiencia media en el desarrollo de la actividad deportiva de $M=10,45$ años con $DT= 4,83$.

Todos los participantes fueron tratados de acuerdo con las directrices éticas de la American Psychological Association con respecto al consentimiento, confidencialidad y anonimato de las respuestas. Además, en todo momento se siguieron las directrices de la Declaración de Helsinki.

4.2 Instrumentos

Liderazgo Auténtico del Entrenador. Esta variable se evaluó a través de la adaptación española validada por (Moriano et al., 2011) del Authentic Leadership Questionnaire (ALQ); Walumbwa et al., 2008). Este instrumento consta de 12 ítems. El formato de respuesta es una escala Likert de 1 (nunca) a 7 (siempre). Este cuestionario está compuesto por la frase inicial en el caso de los entrenadores *cuando entreno al equipo* y para los jugadores *mi entrenador* y mide los siguientes factores en sus correspondientes ítems:

Se utilizó la medida de cada sujeto como puntuación total. En el caso de los entrenadores se encontró un alfa de Cronbach de 0,86 antes de la intervención y de 0,85 después de esta, eliminando el ítem 1 por hacer que los alfas de su factor fuese demasiado bajo. Para los jugadores se halló un alfa de Cronbach de 0,92 antes de la intervención y de 0,93 después de esta.

En el anexo 6 y 7 se pueden consultar ambos cuestionarios.

Justicia Percibida. Esta variable se evaluó a través Colquitt (2001). Este instrumento consta de 12 ítems. El formato de respuesta es una escala Likert de 1 (nunca) a 7 (siempre). Este cuestionario está compuesto por la frase inicial en el caso de los entrenadores *cuando entreno al equipo* y para los jugadores *mi entrenador* y mide los siguientes factores en sus correspondientes ítems:

Se utilizó la medida de cada sujeto como puntuación total. En el caso de los entrenadores se encontró un alfa de Cronbach de 0,78 antes de la intervención y de 0,74 después, eliminando los ítems 17, 18, 23 y 24 por hacer que los alfas de sus respectivos factores fueran demasiado bajos. Para los jugadores se halló un alfa de Cronbach de 0,87 antes de la intervención y de 0,87 después de esta.

En el anexo 8 y 9 se pueden consultar ambos cuestionarios.

Competencia del entrenador. Esta variable se evaluó a través de (APCCS II-HST; Myers et al., 2010). Este instrumento consta de 15 ítems. El formato de respuesta es una escala Likert de 1 (incompetencia) a 7 (competencia completa). Este cuestionario está compuesto por la frase inicial en el caso de los entrenadores *cómo crees que eres de competente para* y para los jugadores *cómo crees que es la competencia de tu entrenador para* y mide los siguientes factores con sus correspondientes ítems y la fiabilidad de cada sub-escala:

Capacidad del entrenador para motivar (ítems: 1, 5, 9, 12). Alfa de Cronbach 0,63 antes de la intervención y de 0,78 después de esta eliminando el ítem 1 debido a una baja fiabilidad en el caso de los entrenadores. Para los jugadores se encontró alfa de Cronbach 0,74 antes de la intervención y de 0,72 después de esta.

Capacidad para tomar decisiones del entrenador y dirigirlo (ítems: 2, 6, 10, 13). Alfa de Cronbach de 0,50 antes de la intervención y de 0,58 después de esta eliminando el ítem 10 debido a una baja fiabilidad en el caso de los entrenadores. Para los jugadores se encontró un alfa de Cronbach de 0,75 antes de la intervención y de 0,80 después de esta.

Capacidad para enseñar e instruir habilidades a los jugadores (ítems: 3, 7, 11, 14). Alfa de Cronbach 0,83 antes de la intervención y de 0,83 después de esta para los entrenadores. En el caso de los jugadores se encontró un alfa de Cronbach 0,79 antes de la intervención y de 0,78 después de esta.

Capacidad para influir de forma positiva en el carácter de los jugadores (Ítems: 4, 8, 15). Alfa de Cronbach de 0,66 antes de la intervención y de 0,77 después de la misma para los entrenadores. En el caso de los jugadores se encontró un alfa de Cronbach de 0,70 antes de la intervención y de 0,71 después de esta.

En el caso de los entrenadores se utilizó la medida de cada sujeto como puntuación total se encontró un alfa de Cronbach de 0,85 antes de la intervención y de 0,86 después de esta. En el caso de los jugadores se utilizó

la medida de cada sujeto como puntuación total se encontró un alfa de Cronbach de 0,90 antes de la intervención y de 0,90 después de esta.

En los anexos 10 y 11 se pueden consultar ambos cuestionarios.

Autoeficacia del entrenador. Esta variable se evaluó a través de (AEG; Baessler y Schwarzer (1996) utilizando la versión en castellano desarrollada por Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000). Este instrumento consta de 10 ítems. El formato de respuesta es una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). Mide el sentimiento estable de competencia para manejar un rango amplio de situaciones en la vida y está compuesto por el enunciado **contesta a las siguientes afirmaciones.**

Se utilizó la medida de cada sujeto como puntuación total. Se encontró un alfa de Cronbach de 0,76 antes de la intervención y de 0,85 después de esta.

En el anexo 12 se puede consultar el cuestionario

Eficacia colectiva. Esta variable se evaluó a través de una escala desarrollada por Leo et al. (2010). Este instrumento consta de 6 ítems. El formato de respuesta es una escala Likert de 1 (malo) a 5 (excelente). Este cuestionario para entrenadores y jugadores está compuesto por el enunciado **valoración de la eficacia colectiva del equipo.**

Se utilizó la medida de cada sujeto como puntuación total. En el caso de los entrenadores se encontró un alfa de Cronbach de 0,60 antes de la intervención y de 0,50 después de esta. Para los jugadores se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,68 antes de la intervención y 0,70 después de esta.

En el anexo 13 se puede consultar el cuestionario.

Satisfacción con el entrenador. Esta variable se evaluó a través de una adaptación de la escala Myers et al., (2011) utilizando la versión en castellano. Este instrumento consta de 3 ítems, una versión reducida y adaptada al contexto español (González-Ponce et al., 2015). El formato de respuesta es una escala Likert de 1 (muy poco) a 5 (mucho). Está compuesto por la frase inicial **indica hasta qué punto las frases corresponden con lo que piensas.**

Se utilizó la medida de cada sujeto como puntuación total. Se encontró un alfa de Cronbach de .77 antes de la intervención y de .82 después de esta.

En el anexo 14 se puede consultar el cuestionario.

Percepción de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas. Esta variable se evaluó a través del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas (Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Pulido, Cuevas y García-Calvo, 2013) adaptado al contexto deportivo. Este instrumento consta de 12 ítems. El formato de respuesta es una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Este cuestionario está compuesto por la frase inicial **durante los entrenamientos, nuestro entrenador/a** y mide los siguientes factores en sus correspondientes ítems:

Autonomía (ítems: 1, 4, 7, 10). Alfa de Cronbach de 0,76 antes de la intervención y de .79 después de esta.

Competencia (ítems: 2, 5, 8, 11). Alfa de Cronbach de 0,80 antes de la intervención y de 0,74 después de esta

Relaciones Sociales (ítems: 3, 6, 9, 12). Alfa de Cronbach de 0,83 antes de la intervención y de 0,74 después de esta.

En el anexo 15 se puede consultar el cuestionario.

4.3 Procedimiento

Para realizar esta investigación, se informó del procedimiento y objetivos a la Inspección Educativa de la Consejería Educación del Gobierno de Cantabria, a la Dirección del Centro Educativo así como a los directivos de todos los Clubes participantes en el proyecto, recibiendo el consentimiento de los mismos. Asimismo se estableció un protocolo de información a los Clubes y deportistas que aceptaron participar en la investigación (Anexo 5).

Posteriormente se realizó una reunión informativa con todos los entrenadores que estaban recibiendo la formación académica y con aquellos que habían recibido la formación federativa explicándoles el proyecto de investigación. Los que participaron en el proyecto firmaron el documento de consentimiento, y se procedió a asignarles aleatoriamente a cada uno de los grupos previstos en el diseño.

Para desarrollar este estudio se ha utilizado un diseño antes-después con un grupo experimental y un grupo control. Antes de la intervención se pasaron los cuestionarios iniciales a todos los entrenadores y equipos. A los entrenadores, se aplicaron los cuestionarios fuera del contexto deportivo donde habitualmente realizan sus labores como entrenadores. La toma a los deportistas se realizó mediante el desplazamiento del investigador al lugar donde habitualmente desarrollan sus entrenamientos y se procedió a una explicación de las pautas para rellenar los cuestionarios y atender las posibles preguntas sobre los mismos. Para los deportistas, la aplicación de los cuestionarios se realizó de forma colectiva con todos los integrantes del equipo. En todo momento, el investigador se mantuvo en el lugar a disposición de los participantes para resolver cualquier duda que tuviesen. En ambos casos, el tiempo que utilizaron tanto entrenadores como deportistas fue aproximadamente 25-30 minutos.

Se estableció tanto para entrenadores y jugadores de ambos grupos un periodo de siete semanas desde la primera hasta la segunda toma.

Tabla 1. Cronograma del procedimiento del procedimiento de la investigación.

ACTIVIDAD	2014				2015											
	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO									
Información entidades públicas y privadas	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Recepción de consentimientos		1 2 3 4														
Información a los entrenadores			1 2 3 4													
Asignación aleatoria de grupos			1 2 3 4													
1ª Toma de datos a entrenadores y jugadores de ambos grupos				1 2 3 4												
Ejecución del plan de formación				1 2 3 4												
2ª Toma de datos a entrenadores y jugadores de ambos grupos								1 2 3 4								

4.3.1 Descripción del programa

Los entrenadores del grupo experimental asistieron a un programa indagatorio de formación semejante al desarrollado en otros trabajos (Conde et al., 2010). El programa se desarrolló buscando la autorreflexión del entrenador de forma indagativa, vinculando los contenidos a su propia práctica e individualizando las actividades a cada entrenador. Todo el programa fue supervisado y desarrollado por un experto.

El mencionado programa de formación tuvo una duración de 15 horas agrupadas en 3 sesiones de 5 horas cada una. En la (Tabla 2), se resumen los contenidos del programa de formación, el cual estaba compuesto por tres sesiones destinadas a la mejora de la comunicación, el diseño de la identidad del equipo y a fomentar la autonomía del deportista en el proceso de entrenamiento. Las tres sesiones estaban relacionadas entre sí.

Tabla 2. Programación, temática y contenidos del plan de formación.

Sesión	Temática	Contenidos
1	Comunicación	Habilidades de comunicación. Escucha activa. Tipos de comunicación y escucha.
2	Identidad	Diseño de la identidad. Toma de conciencia y responsabilidad compartida. Definición de indicadores objetivos de comportamiento.
3	Autonomía	Autoevaluación del entrenador y deportista. Plan de acción individual. Revisión/ajuste de contenidos y objetivos.

4.4. Análisis estadísticos

Con el objetivo de estudiar la eficacia del programa se realizó una ANOVA de medidas repetidas con un factor intrasujetos (momento de medida: antes y después de la intervención) y un factor intersujetos (grupo experimental y control). También se realizaron pruebas post-hoc de comparaciones múltiples con el ajuste Bonferroni para analizar las interacciones significativas. De este modo, se pudieron estudiar las diferencias en las variables dependientes entre antes y después de la intervención dentro de los grupos experimental y control, y las diferencias en las mismas variables dependientes entre los grupos experimental y control en el momento de evaluación anterior y posterior a la intervención. Se estableció un α de 0,05 de significatividad para todos los análisis.

Por último, mencionar que se utilizó el alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad de las escalas utilizadas. Todos los análisis se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS 24.0 (IBM, Armonk, NY, USA).



5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivos e Hipótesis

Los objetivos generales de esta Tesis Doctoral son los siguientes:

1. Diseñar, implementar y evaluar los efectos de un programa de formación en habilidades de liderazgo deportivo para entrenadores.
2. Evaluar los efectos de un programa de formación en habilidades de liderazgo deportivo, sobre los jugadores de los entrenadores participantes en el programa.

Estos dos objetivos se concretan en once hipótesis de investigación:

1. Los entrenadores a los que se les aplicará el programa de formación (grupo experimental), mostrarán un aumento en la percepción de su estilo de liderazgo (liderazgo auténtico) después de la intervención en comparación con antes, mientras que los entrenadores a los que no se les aplique el programa (grupo control), no presentarán ningún cambio.
2. Los entrenadores a los que se les aplicará el programa de formación, mostrarán un aumento en la percepción de la justicia en sus decisiones después de la intervención, en comparación con antes, mientras que los entrenadores a los que no se les aplique el programa (grupo control), no presentarán ningún cambio.
3. Los entrenadores a los que se les aplicará el programa de formación, mostrarán un aumento en la percepción de su competencia (global y en las capacidades para motivar, tomar decisiones, enseñar habilidades e influir en el carácter) después de la intervención en comparación con antes, mientras que los entrenadores a los que no se les aplique el programa, no presentarán ningún cambio.
4. Los entrenadores a los que se les aplicará el programa de formación, mostrarán un aumento en la percepción de su autoeficacia después de la intervención en comparación con antes, mientras que los entrenadores a los que no se les aplique el programa, no presentarán ningún cambio.
5. Los entrenadores a los que se les aplicará el programa de formación, mostrarán un aumento en la percepción de la eficacia colectiva del equipo después de la intervención en comparación con antes, mientras que los entrenadores a los que no se les aplique el programa, no presentarán ningún cambio.

6. Los jugadores a cuyos entrenadores se les aplicará el programa de formación (grupo experimental), mostrarán un aumento en la percepción del estilo de liderazgo de su entrenador después de la intervención en comparación con antes, mientras que los jugadores a cuyos entrenadores no se les aplique el programa (grupo control) no presentarán ningún cambio.
7. Los jugadores a cuyos entrenadores se les aplicará el programa de formación, mostrarán un aumento en la percepción de la justicia en las decisiones de su entrenador después de la intervención en comparación con antes, mientras que los jugadores a cuyos entrenadores no se les aplique el programa (grupo control) no presentarán ningún cambio.
8. Los jugadores a cuyos entrenadores se les aplicará el programa de formación, mostrarán un aumento en la percepción de competencia de su entrenador (global y en las capacidades para motivar, tomar decisiones, enseñar habilidades e influir en el carácter) después de la intervención en comparación con antes, mientras que los jugadores a cuyos entrenadores no se les aplique el programa no presentarán ningún cambio.
9. Los jugadores a cuyos entrenadores se les aplicará el programa de formación, mostrarán un aumento en la percepción de la eficacia colectiva del equipo después de la intervención en comparación con antes, mientras que los jugadores a cuyos entrenadores no se les aplique el programa no presentarán ningún cambio.
10. Los jugadores a cuyos entrenadores se les aplicará el programa de formación, mostrarán un aumento en la percepción de la satisfacción con los entrenadores después de la intervención en comparación con antes, mientras que los jugadores a cuyos entrenadores no se les aplique el programa no presentarán ningún cambio.
11. Los jugadores a cuyos entrenadores se les aplicará el programa de formación, mostrarán un aumento en la percepción de la atención de las necesidades psicológicas básicas después de la intervención en comparación con antes, mientras que los jugadores a cuyos entrenadores no se les aplique el programa no presentarán ningún cambio.



6. RESULTADOS

6.1 Resultados entrenadores

A continuación, se exponen los resultados más relevantes en relación con cada una de las variables objeto de la investigación. Para evaluar la efectividad del programa, se realizaron una serie de ANOVAs de medidas repetidas con un factor intersujetos (grupo experimental vs. control) y otro intrasujetos (momento de la evaluación).

La interacción **momento de medida*grupo** fue estadísticamente **significativa** (ver Tabla 3) para las variables **liderazgo auténtico** (λ de Wilks = 0,643, $F_{(1, 22)} = 12,21$, $p = 0,002$, $\eta^2_p = 0,357$), **justicia percibida** (λ de Wilks = 0,724, $F_{(1, 22)} = 8,39$, $p = 0,008$, $\eta^2_p = 0,276$), **capacidad para enseñar e instruir habilidades a los jugadores** (λ de Wilks = 0,796, $F_{(1,23)} = 5,89$, $p = 0,023$, $\eta^2_p = 0,204$), **autoeficacia general** (λ de Wilks = 0,747, $F_{(1, 22)} = 7,45$, $p = 0,012$, $\eta^2_p = 0,253$) y **eficacia colectiva** (λ de Wilks = 0,773, $F_{(1, 23)} = 6,74$, $p = 0,016$, $\eta^2_p = 0,227$).

Para interpretar estas interacciones, se llevaron a cabo una serie de pruebas post-hoc de comparaciones múltiples con el ajuste de Bonferroni, observándose un aumento significativo de los niveles de **liderazgo auténtico** ($p = 0,008$), **justicia percibida** ($p = 0,004$), **autoeficacia general** ($p = 0,005$) y **eficacia colectiva** ($p = 0,002$) después de la intervención en el grupo experimental mientras que no se encontró ningún cambio en el grupo control en todas estas variables o incluso un descenso significativo en este grupo en el caso del **liderazgo auténtico** ($p = 0,048$). También se encontró una tendencia estadística que marcaba un aumento en la **capacidad del entrenador para enseñar e instruir habilidades a los jugadores** en la evaluación posterior a la intervención en el grupo experimental ($p = 0,061$) mientras que no se observó ninguna variación en el grupo control.

La interacción momento de medida*grupo no fue estadísticamente significativa para la variable **competencia global del entrenador** aunque se observó una clara tendencia estadística ($F_{(1, 23)} = 4,00$, $p = 0,057$, $\eta^2_p = 0,148$). Al llevar a cabo una serie de pruebas a posteriori con el ajuste de Bonferroni, se observó un aumento significativo de los niveles de competencia del

entrenador en el grupo experimental ($p = 0,007$) no observándose cambios en el grupo control.

De manera complementaria, no se encontró ningún efecto principal del momento de medida, pero sí del grupo para la competencia para motivar ($F(1, 23) = 5,03, p = 0,035, \eta^2_p = 0,180$) y la justicia percibida ($F(1, 22) = 6,07, p = 0,022, \eta^2_p = 0,216$). En ambos casos, el grupo control (competencia para motivar: $M = 3,87$; justicia percibida: $M = 5,75$) puntuó más alto que el grupo experimental (competencia para motivar: $M = 3,32$; justicia percibida: $M = 5,28$).

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de los entrenadores en los grupos experimental y control antes y después de la intervención e interacciones momento de medida*grupo.

	Antes		Después		Interacción momento de medida*grupo	Significado	Interacción
	Gr. experiment al		Gr. control				
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	p	η^2_p	
Liderazgo Auténtico	5,21 (0,66)	6,05 (0,34)	5,71 (0,71)	5,63 (0,60)	0,002	0,357	A < D A > D
Justicia Percibida	5,02 (0,61)	5,85 (0,31)	5,53 (0,59)	5,65 (0,57)	0,008	0,276	A < D A = D
Competencia Total	3,31 (0,48)	3,80 (0,82)	3,65 (0,44)	3,77 (0,51)	0,057	0,148	A < D A = D
C. Motivar	3,13 (0,65)	3,80 (0,59)	3,51 (0,71)	3,93 (0,70)	0,340	0,040	
C. Tomar Decisiones	3,20 (0,54)	3,50 (0,59)	3,42 (0,53)	3,57 (0,58)	0,413	0,029	
C. Enseñar Habil.	3,30 (0,64)	3,82 (0,31)	3,62 (0,64)	3,52 (0,45)	0,023	0,204	A < D A = D
C. Influir Carácter	3,53 (0,74)	4,10 (0,38)	4,08 (0,71)	4,16 (0,65)	0,230	0,062	
Autoeficacia	2,77 (0,34)	3,07 (0,39)	3,1 (0,39)	2,95 (0,50)	0,012	0,253	A < D A = D
Eficacia Colectiva	3,16 (0,42)	3,55 (0,55)	3,60 (0,52)	3,40 (0,44)	0,016	0,227	A < D A = D

Nota: A= Antes; D=Después.

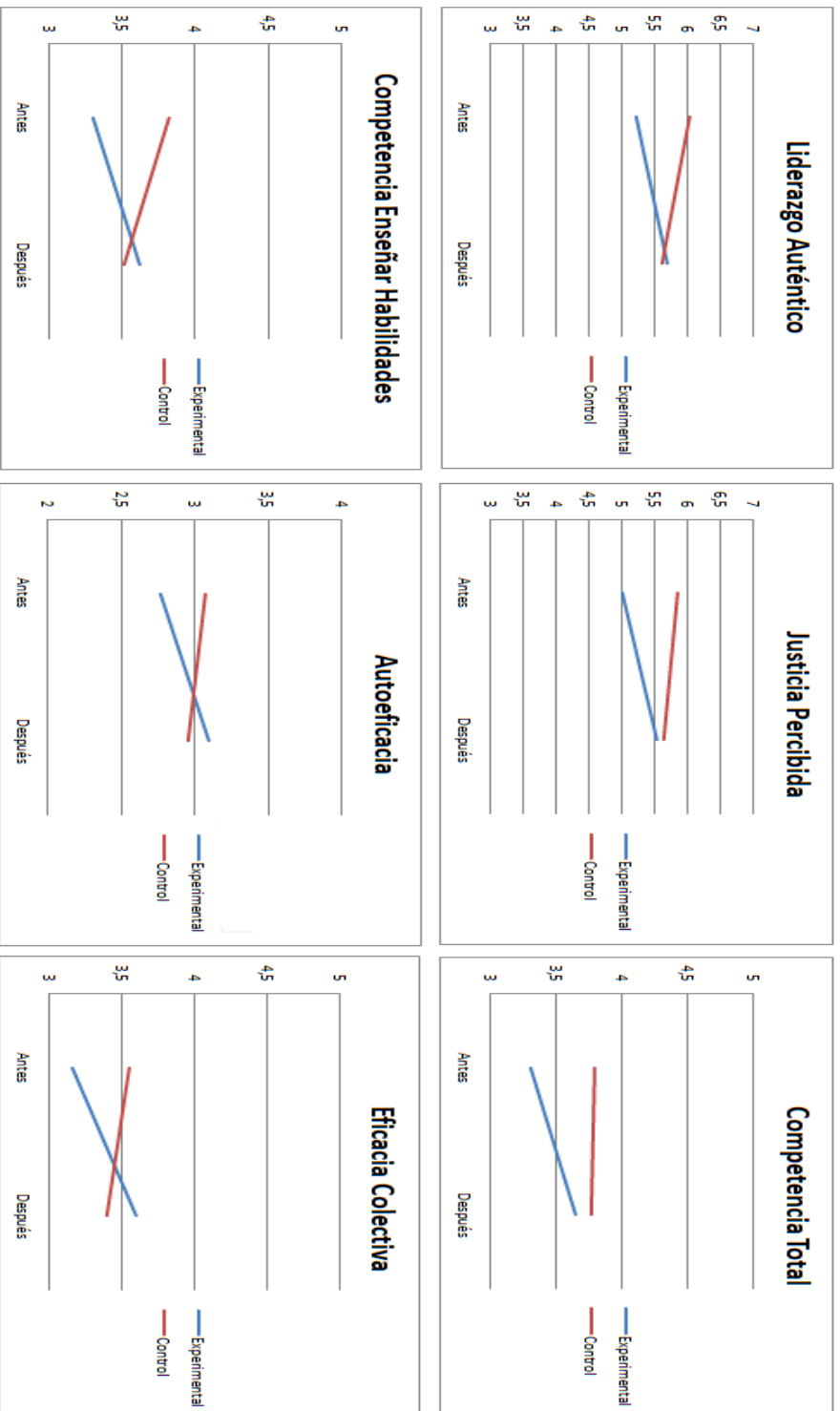


Figura 25. Interacciones significativas entre el momento de medida (antes vs. Después de la intervención) y el grupo (experimental v.s control) en los entrenadores.

6.2 Resultados Jugadores

A continuación, se exponen los resultados más relevantes en relación con cada una de las variables objeto de la investigación. Para evaluar la efectividad del programa, se realizaron una serie de ANOVAs de medidas repetidas con un factor intersujetos (grupo experimental vs. control) y otro intrasujetos (momento de la evaluación).

La interacción **momento de medida*grupo** fue estadísticamente **significativa** (ver Tabla 4) para las variables **competencia global del entrenador** (λ de Wilks = 0,949, $F_{(1, 80)} = 9,58$, $p = 0,002$, $\eta^2_p = 0,051$), **capacidad del entrenador para motivar** (λ de Wilks = 0,960, $F_{(1, 80)} = 7,43$, $p = 0,007$, $\eta^2_p = 0,040$), **capacidad de tomar decisiones** (λ de Wilks = 0,975, $F_{(1, 80)} = 4,55$, $p = 0,034$, $\eta^2_p = 0,025$) y **capacidad de influir de forma positiva en el carácter del jugador** (λ de Wilks = 0,965, $F_{(1,80)} = 6,48$, $p = 0,012$, $\eta^2_p = 0,035$).

Para interpretar estas interacciones significativas, se llevaron a cabo una serie de pruebas a posteriori de comparaciones múltiples con el ajuste de Bonferroni. En primer lugar, se encontró un aumento significativo de la **capacidad del entrenador para tomar decisiones** ($p = 0,027$) en el grupo experimental, mientras no se observaron cambios en el grupo control. Se observó en el grupo control un descenso significativo en la **competencia total del entrenador** ($p = 0,007$), la **capacidad del entrenador para motivar** ($p = 0,012$) y de **influir de forma positiva en el carácter del jugador** ($p = 0,023$) después de la intervención, mientras que el grupo experimental mantuvo los mismos nivel anteriores a la intervención.

La interacción momento de medida*grupo no fue estadísticamente significativa para el liderazgo auténtico aunque se observó una clara tendencia estadística ($F_{(1, 180)} = 3,68$, $p = 0,057$, $\eta^2_p = 0,020$). Las pruebas de comparaciones múltiples a posterior el ajuste de Bonferroni, tan sólo encontraron una tendencia estadística que marcaba un descenso del grupo control entre antes y después de la intervención ($p = 0,079$), mientras que el grupo experimental se mantuvo igual.

Para finalizar, señalar que no se encontró ningún efecto principal del grupo pero sí del momento de medida para la necesidad de autonomía ($F(1, 180) = 5,78, p = 0,017, \eta^2_p = 0,031$) y competencia ($F(1, 180) = 4,07, p = 0,045, \eta^2_p = 0,022$). En ambos casos, se obtuvieron niveles más elevados después de la intervención (autonomía: $M = 3,51$; competencia: $M = 4,17$) en comparación con antes (autonomía: $M = 3,36$; competencia: $M = 4,09$).

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas de los jugadores en los grupos experimental y control antes y después de la intervención e interacciones momento de medida*grupo.

	Antes		Después		Interacción		Significado Interacción
	Gr. experimen tal		Gr. control tal		momento de medida*grupo		
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	p	η^2_p	
Liderazgo Auténtico	5,35 (0,95)	5,43 (1,02)	5,42 (0,83)	5,27 (0,90)	0,057	0,020	A = D
Justicia Percibida	5,50 (0,83)	5,31 (1,04)	5,42 (0,84)	5,22 (0,94)	0,909	0,000	
Competencia Total	3,81 (0,59)	3,93 (0,55)	3,88 (0,56)	3,79 (0,60)	0,002	0,051	A = D
C. Motivar	3,86 (0,74)	4,02 (0,60)	3,94 (0,66)	3,83 (0,65)	0,007	0,040	A = D
C. Tomar Decisiones	3,52 (0,54)	3,64 (0,59)	3,66 (0,53)	3,57 (0,58)	0,034	0,025	A < D
C. Enseñar Habil.	3,87 (0,69)	3,99 (0,66)	3,85 (0,65)	3,83 (0,68)	0,130	0,013	
C. Influir Carácter	4,08 (0,68)	4,13 (0,70)	4,16 (0,60)	3,96 (0,70)	0,012	0,035	A = D
Eficacia Colectiva	3,80 (0,66)	3,69 (0,61)	3,81 (0,69)	3,82 (0,50)	0,179	0,010	
Satisfacción Entrenador	4,25 (0,61)	4,16 (0,77)	4,32 (0,65)	4,12 (0,89)	0,286	0,006	
ANPB Autonomía	3,38 (0,73)	3,33 (0,89)	3,53 (0,79)	3,48 (0,77)	0,995	0,000	
ANPB Competencia	4,18 (0,55)	4,15 (0,73)	4,12 (0,64)	4,06 (0,64)	0,786	0,000	
ANPB Relaciones Sociales	4,25 (0,60)	4,21 (0,69)	4,25 (0,59)	4,19 (0,67)	0,891	0,000	

Nota: A= Antes; D=Después.

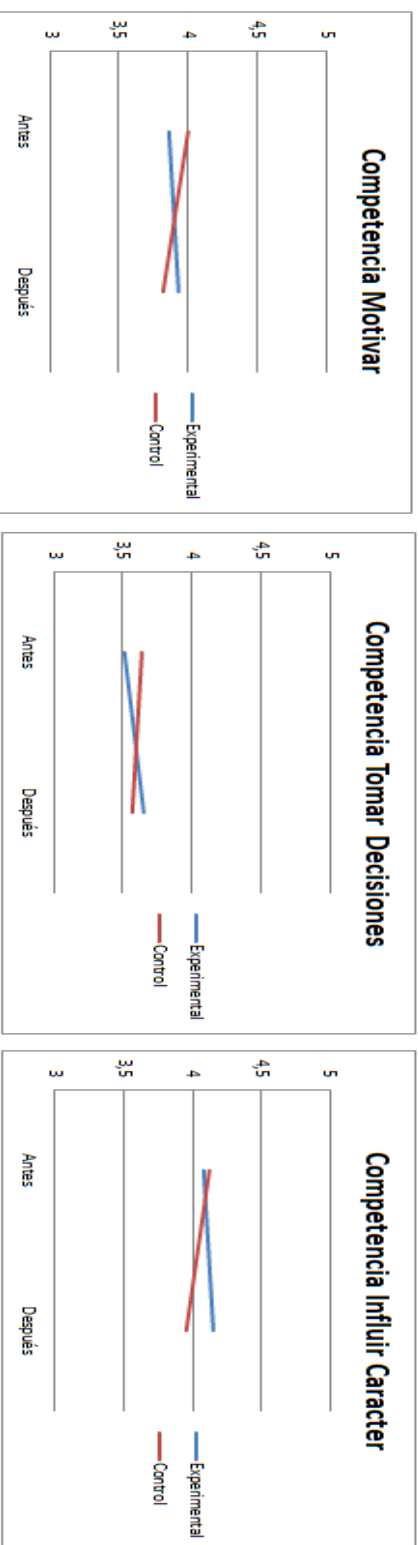
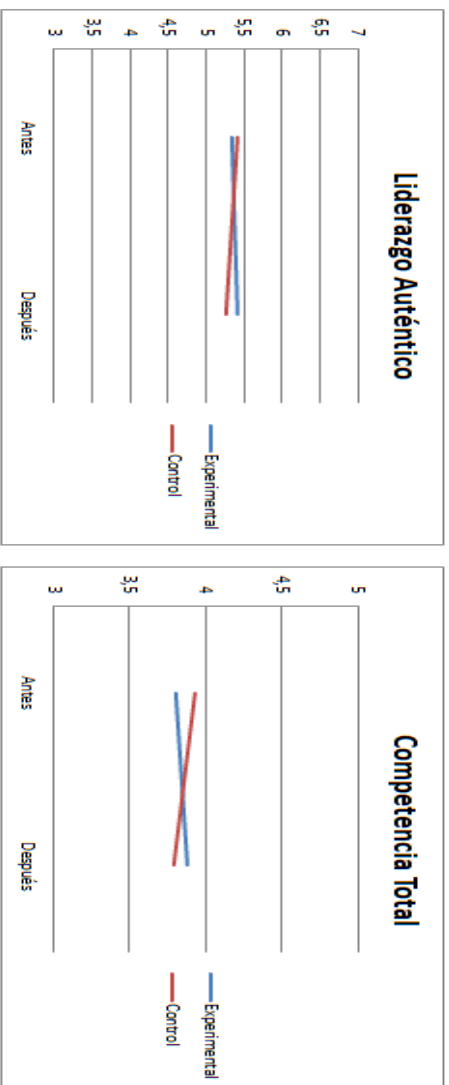


Figura 26. Interacciones significativas entre el momento medida (antes vs. Después de la intervención) y el grupo (experimental vs. Control) en los jugadores.



7. DISCUSIÓN

Discusión

Este estudio ha llevado a cabo un programa de formación en habilidades de liderazgo deportivo para entrenadores de balonmano y fútbol en su máximo nivel formativo. El programa, con características indagatorias, se efectuó con una carga horaria inferior a cualquiera de las materias que se imparten en las distintas vías formativas.

Nuestro análisis ha tenido una doble vertiente, por un lado, los efectos del programa sobre los entrenadores, aspecto que ha recibido menor atención en el ámbito científico y, por otro, el efecto que ese programa pudiera tener sobre los deportistas de los entrenadores analizados. El reto de evaluación de este proyecto formativo radica principalmente en su globalidad, ya que al entender las relaciones que se establecen entre los entrenadores y deportistas desde una perspectiva holística, ha resultado un desafío controlar las variables implicadas.

La validez de un modelo multidimensional de liderazgo en el que se destaca la importancia de las habilidades del entrenador (estilo de liderazgo, justicia y competencia), la relación que esto tiene para su autoeficacia y la percepción de la eficacia colectiva, serán las variables que abordaremos en referencia a los entrenadores. Desde la perspectiva de los jugadores, la percepción que tienen sobre las variables que conforman el estilo de liderazgo de su entrenador, cómo se relacionan con la valoración de la eficacia colectiva, y además, el nivel de satisfacción obtenido con el entrenador teniendo en cuenta la atención a las necesidades psicológicas básicas, será lo que a continuación discutiremos.

7.1 Discusión de los resultados de los entrenadores

7.1.1 Liderazgo Auténtico

Se puede afirmar que el programa fue eficaz en esta dimensión a la vista del resultado significativo encontrado en la interacción momento de medida/grupo. Los resultados obtenidos para la percepción del entrenador sobre su estilo de liderazgo fueron significativos para el grupo experimental, teniendo en cuenta el momento antes y después, obteniendo valores estadísticamente significativos después del programa de formación. En el grupo control, se observó un descenso significativo de su autopercepción sobre el estilo de liderazgo. El programa de formación empleado generó un cambio significativo en la percepción que los entrenadores sometidos al mismo tuvieron respecto a su estilo de liderazgo. Muchos de los contenidos trabajados en el programa de formación tuvieron una relación directa con las dimensiones en las que se divide el liderazgo auténtico (Morianio et al., 2011; Walumbwa et al. 2008), transparencia relacional, moral internalizada, procesamiento equilibrado y conciencia de sí mismo, por lo que es muy probable que la intervención sobre los entrenadores haya modulado los resultados obtenidos. Al igual que en otras investigaciones en las que se administró un programa con objetivos semejantes al realizado en este estudio, los entrenadores tuvieron una mejor percepción de su estilo de liderazgo y de las variables que lo componen (Conde et al., 2010; Sousa et al., 2006).

El descenso significativo hallado en el grupo control sobre esta variable puede estar provocado por el momento de la temporada en el que se realiza la toma de datos. Para distintos autores (González-Ponce, 2018; Sánchez, 2015), los procesos de liderazgo en el ámbito deportivo presentan variables específicas que pueden condicionar las percepciones de los entrenadores y deportistas. Uno de esos factores es el momento de la temporada por el cual transita el equipo, siendo habitual que a medida que se acerca el final de la misma, las relaciones entre los componentes del grupo deportivo se deterioren, probablemente, por los acontecimientos relacionados con las

experiencias vividas (García-Calvo et al., 2014; González-Ponce, 2018). Los entrenadores del grupo experimental, aun teniendo en cuenta los condicionantes mencionados, mejoraron significativamente en esta variable (liderazgo auténtico), entre la primera y la segunda toma de datos. Este resultado nos permite considerar la posibilidad de que la formación actué proporcionando un efecto de protección para los entrenadores que además incrementan su percepción sobre sus capacidades de liderazgo a pesar de producirse al finalizar la temporada.

El incremento en la percepción de los entrenadores del grupo experimental en relación con las dimensiones del liderazgo auténtico, es posible que redunde en una mayor competencia en su relación con los deportistas (Díaz, 2008). Como en otros trabajos anteriores en los que se administró un programa de formación a entrenadores (Newin et al. 2008), se encontraron diferencias significativas en distintas variables vinculadas a la relación y comunicación del entrenador. En este caso, el estudio de Newin et al. (2008), incidió específicamente en las habilidades de comunicación, cuestión que redundó posteriormente en mejores niveles de cohesión. En nuestro estudio, los entrenadores que participaron en el programa formativo percibieron un incremento en sus habilidades de liderazgo.

Nuestros resultados coinciden con otros trabajos en los que tras la intervención con los entrenadores mejoraron su percepción respecto al estilo de liderazgo utilizado con sus deportistas (Conde et al., 2010; Newin et al., 2008; Soriano et al. 2014), lo que podrá permitir al entrenador desarrollar nuevas estrategias para liderar el equipo. De la misma forma, algunos estudios basados en el asesoramiento psicológico del entrenador sobre su estilo de liderazgo, no encontraron ningún cambio en la autopercepción del entrenador sobre su estilo de liderazgo (Urrea, 2018).

Teniendo en cuenta los resultados mostrados por Gardner et al., (2011), se considera la eficacia general del liderazgo auténtico y la constatación de que las características de este estilo de liderazgo favorecen el clima de los equipos deportivos (Bandura & Kavussanu, 2018; González-Ponce, 2018). En esta línea, podríamos considerar que

el incremento significativo encontrado en los entrenadores del grupo experimental sobre su percepción de liderazgo, será beneficioso para ejercer su cometido con el equipo. Diferentes autores señalan la necesidad de buscar formas de estimular el liderazgo auténtico persiguiendo una mejor intervención con los equipos (Bandura & Kavussanu, 2018; Gardner et al., 2011). Es posible que, mediante la aplicación de un programa de liderazgo deportivo con las características manifestadas en este estudio, se estimulen los comportamientos de los entrenadores orientados hacia ese estilo de liderazgo.

La primera hipótesis enunciaba que los entrenadores a los que se les aplicó el programa de formación (grupo experimental), mostrarían un aumento en la percepción de su estilo de liderazgo (liderazgo auténtico) después de la intervención en comparación con antes, mientras que los entrenadores a los que no se les aplicó el programa (grupo control), no presentarían ningún cambio. A la vista de los resultados, se puede confirmar que se ha cumplido la primera hipótesis de manera parcial puesto que el grupo experimental presentó un aumento significativo en la percepción de liderazgo mientras que el grupo control presentó un descenso significativo en vez de mantenerse en los mismos niveles. No obstante, también se puede afirmar que el programa fue eficaz pues además de que la interacción momento de medida/grupo fue significativa, el grupo experimental aumentó en su percepción de liderazgo después de la intervención cuando el control incluso descendió.

7.1.2 Justicia Percibida

A tenor de los resultados obtenidos, el programa formativo fue eficaz según se puede observar en la interacción significativa momento de medida/grupo. Los resultados obtenidos sobre la percepción del entrenador en relación con la justicia que promueve en sus equipos, fueron significativos para el grupo experimental teniendo en cuenta el momento antes y después, obteniéndose valores estadísticamente significativos después de la formación. En el grupo control no se observó en los entrenadores ningún cambio sobre su percepción en la justicia que promueven con sus equipos mediante sus decisiones. Muchos de los contenidos impartidos en el programa de formación

tuvieron relación directa con la reflexión del entrenador para adquirir consciencia de la trascendencia de sus decisiones. Atendiendo a que la escala de justicia percibida analiza cómo son de justos los procedimientos, la distribución equitativa de los roles, la evaluación de aspectos de las relaciones interpersonales y la explicación y comunicación de la toma de decisiones, es muy probable que la intervención sobre los entrenadores haya modulado los resultados obtenidos. Al igual que en otras investigaciones en las que se administró un programa con objetivos semejantes al realizado en este estudio, los entrenadores tuvieron una mejor percepción de como transmitir las decisiones que adoptaron (Newin et al., 2008).

Valorando los resultados alcanzados, es razonable pensar que el proceso de autovaloración de la justicia que promueven los entrenadores podrá afectar a las relaciones que se establecen con los deportistas (Colquitt et al., 2001). Realizar el proceso de toma de decisión y de evaluación del rendimiento a través de información adecuada y contrastada proporcionando explicaciones coherentes, otorgará al entrenador legitimidad y confianza. En otras palabras, la capacidad del entrenador de argumentar sus decisiones y de valorar e integrar las opiniones de los jugadores en entrenamientos y competición, le permitirá promover decisiones con un mayor grado de aceptación. En diferentes ámbitos se ha relacionado la justicia organizacional promovida como un factor importante que determina el estilo de liderazgo (Cho & Dansereau, 2010; Gillet, Fouquereau, Bonnaud-Antignac, Mokoukolo & Colombat, 2013), concretamente en el ámbito empresarial se ha asociado el liderazgo auténtico con la justicia organizacional (Kiersch, 2012; García-Guiu et al., 2015). En el ámbito deportivo Martínez y Cervelló (2016), ponen en relación el estilo de liderazgo y la justicia que promueve el entrenador con la promoción de cercanía, la cual engloba lazos afectivos entre el entrenador y sus deportistas (Jowett, 2005, 2009), lo que podrá permitir un mayor grado de compromiso entre ambos.

En el ámbito deportivo no hemos podido hallar estudios que hayan implantado programas de formación de entrenadores, y que posteriormente hayan evaluado la percepción del mismo sobre la justicia que promueve. Nikbin et al. (2014) indican que los entrenadores

deben incrementar la percepción de justicia que promueven mediante un proceso de autovaloración de sus actuaciones, concretamente De Backer et al. (2011), obtuvieron resultados que asociaron la justicia promovida por el entrenador con el apoyo de las NPB de sus atletas. Recientemente se ha comenzado a asociar de forma general la justicia con las características del liderazgo auténtico (González-Ponce, 2018). En nuestro caso, creemos que la autopercepción de justicia en la toma de decisiones que el entrenador adopta sobre el grupo que lidera, reafirman la relación de la justicia promovida con el liderazgo auténtico.

Respecto a los resultados hallados en el grupo control, son similares a los alcanzados en diversas investigaciones (Nikbin et al., 2014; González-Ponce, 2018), donde concluyen que promover niveles bajos de justicia incrementaban los conflictos dentro del equipo. Por lo tanto, podríamos señalar que al no recibir la formación que facilitaba la reflexión del entrenador sobre la equidad y consistencia de la toma de decisiones, su percepción de la justicia promovida no se ha modificado entre la primera y segunda medida. Por lo tanto, incrementar la percepción del entrenador sobre la justicia de sus actuaciones es posible que facilite una mayor conciencia del estilo de liderazgo desarrollado y con ello, establecer relaciones más justas y transparentes con los miembros del equipo pudiendo reducir el número de conflictos. Asimismo, es posible que la justicia percibida pudiera ser considerada como un indicador del bienestar del entrenador.

La segunda hipótesis enunciaba que los entrenadores a los que se les aplicó el programa de formación, mostrarían un aumento en la percepción de la justicia en sus decisiones después de la intervención, en comparación con antes, mientras que los entrenadores a los que no se les aplicó el programa, no presentarían ningún cambio, por lo tanto y a la vista de los resultados, podemos confirmar que se confirma esta segunda hipótesis.

7.1.3 Competencia del entrenador

En cuanto a la puntuación global sobre la competencia percibida por los entrenadores, la interacción momento de medida/grupo no resultó significativa, aunque mostró una clara tendencia estadística, por lo que también se llevaron a cabo pruebas de comparaciones múltiples con el ajuste Bonferroni. En estas, los resultados obtenidos sobre la percepción del entrenador respecto a su competencia fueron significativos para el grupo experimental teniendo en cuenta el momento antes y después, obteniéndose valores superiores después de recibir el programa de formación. Al mismo tiempo, no se encontró ningún tipo de variación en el grupo control. Al analizar las subescalas en las que se divide el cuestionario, se encontró que la interacción momento de medida/grupo resultó significativa para la subescala “enseñar e instruir habilidades”, por lo que se constata la eficacia del programa. En las pruebas a posteriori, se obtuvo una tendencia estadística que marcaba un incremento en este tipo de competencia después de haber realizado el programa de formación, mientras que el grupo control se mantenía igual. En el resto de subescalas: “competencia para motivar”, “competencia para tomar decisiones” y “capacidad de influir en el carácter”, la interacción momento de medida/grupo no resultó significativa.

El incremento después de la formación únicamente en la subescala señalada (“enseñar e instruir habilidades”), es posible que se deba a la aplicación que los entrenadores hacen del programa formativo y orienten esas adquisiciones hacia las cuestiones más procedimentales. En este sentido, parece que su valoración del mismo se ha centrado en una mayor percepción de su competencia relacionada con cuestiones procedimentales y técnicas. Muchos de los contenidos propuestos en el programa de formación planteado en esta investigación tenían como objetivo el incremento de la competencia del entrenador, por lo que es muy probable que la intervención sobre los entrenadores haya modulado los resultados obtenidos. Al igual que en otras investigaciones en las que se administró un programa con objetivos semejantes al realizado en este estudio (Conde et al., 2010; Newin, et al., 2008; Smith et al., 2007; Soriano et al., 2014; Sousa et al., 2006); los entrenadores alcanzaron una mejor percepción en su competencia.

La percepción de competencia del entrenador sobre sus capacidades para enseñar e instruir al equipo parece que se puede convertir en un elemento clave en la consecución del éxito deportivo, no solo en lo referente a las cuestiones técnico tácticas, sino también en aquellos aspectos relacionados con la dinámica del grupo (Gearity, 2012; Gearity & Murray, 2011). En este sentido, la investigación reafirma que cuando el entrenador otorga importancia a los aspectos motivacionales, y se percibe más competente sobre ellos, conduce a una reducción de los conflictos en el equipo (Rhind & Jowet, 2012). Dicho de otro modo, sentirse competente para establecer estrategias y percibirse capaz para desarrollar las tareas con los deportistas, es posible que conduzca a generar adecuados climas de trabajo y, por ende, a incrementar el rendimiento de los atletas y equipos. En este sentido, diversos estudios que tras un programa de formación evalúan la percepción de competencia del entrenador para alcanzar los objetivos similares a los propuestos en esta investigación, obtuvieron resultados coincidentes sobre la autovaloración de las capacidades del entrenador y los efectos que produce (Misener & Danylchuk, 2009). El metanálisis realizado por Lagan et al. (2013), sobre los programas de formación con entrenadores, ofrece resultados en esta misma dirección.

La tercera hipótesis enunciaba que los entrenadores a los que se les aplicó el programa de formación mostrarían un aumento en la percepción de su competencia (global y en sus dimensiones), mientras que los entrenadores a los que no se les aplicó el programa no presentarían ningún cambio. No podemos contrastar esta hipótesis en su totalidad, pues tan sólo se encontró una interacción momento de medida/grupo significativa en el caso de la “competencia para enseñar habilidades”, aunque en las pruebas a posteriori se mostró una tendencia estadística que marcaba un aumento del grupo experimental mientras que el control permaneció sin variación alguna. No obstante, se puede considerar que el programa fue eficaz para esta dimensión debido a la significatividad de la interacción. Por otro lado, también se encontró una clara tendencia estadística en la interacción momento de medida/grupo para la competencia global, pero igualmente no puede confirmarse completamente esta tercera hipótesis.

7.1.4 Autoeficacia General Individual

Atendiendo a los resultados encontrados, el programa fue eficaz para la autoeficacia general individual de los entrenadores como así muestra la interacción estadísticamente significativa momento de medida/grupo. Los resultados obtenidos para la autoeficacia general de los entrenadores fueron estadísticamente significativos para el grupo experimental teniendo en cuenta el momento antes y después. En el grupo control no se hallaron modificaciones significativas respecto a la autoeficacia percibida entre las dos tomas de datos. Creemos que el programa de formación moduló los resultados obtenidos por los entrenadores sometidos al mismo respecto a la percepción de su autoeficacia general. Por otro lado, se asume que la percepción de la autoeficacia de los entrenadores puede verse influenciada por su nivel de formación, la educación académica o su experiencia en el entrenamiento (Mesquita, Borges, Rosado & Batista, 2011a; Mesquita, Borges, Rosado & Souza, 2011b). En nuestro caso, cabe recordar que el programa formativo se desarrolló con entrenadores con el mayor nivel de formación posible y que a pesar de esa circunstancia, tras su paso por el mismo, su percepción de autoeficacia general se vio incrementada.

Diversas investigaciones (Cunha et al., 2010; Schwarzer & Jerusalem, 1995), han relacionado los efectos positivos del incremento de la creencia de un individuo en sus propias capacidades para resolver problemas y superar dificultades, así como la persistencia necesaria y altos niveles de confianza, lo que finalmente se sustanciarán en un incremento de la eficacia en su forma de actuar. La autoeficacia está relacionada con la creencia de las personas sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones que producen logros (Duarte et al. 2017), en este caso, dentro de un contexto de competencia como es el deporte. Schwarzer & Born (1997) encontraron en sus resultados una fuerte relación entre altos niveles de autoeficacia con la autoestima y el optimismo. En nuestro trabajo, parece que el programa formativo tuvo un efecto no solo en la percepción de competencia de los entrenadores, como ya se ha comentado anteriormente, sino también en su autoeficacia percibida antes y después del mismo. En esta línea, creemos que el programa puede haber generado un incremento en la percepción de los entrenadores respecto a su capacidad para resolver

problemas en su ámbito de actuación. Bandura (2001) y Adegbesan, Oluwatoyin, Uzoma y Ekpo (2014) enfatizan, además, que las convicciones utilizadas por las personas para lograr el éxito predicen mejor la percepción de sus creencias de autoeficacia, en esta línea es razonable pensar que los entrenadores con mayores niveles de autoeficacia general desarrollen creencias positivas sobre su capacidad para resolver problemas. A la vez, Azanza, Domínguez, Moriano y Molero (2014) relacionan la autoeficacia con el bienestar psicológico, entendiendo que los sujetos que se perciben a sí mismos con una mayor capacidad para superar problemas o dificultades, experimentan mayores niveles de bienestar psicológico. Desde la perspectiva contraria, una percepción baja de autoeficacia se relaciona con una menor creencia de control y estrategias negativas en el afrontamiento del estrés (Kumar & Lal, 2006).

Teniendo en cuenta los resultados hallados creemos que los contenidos desarrollados en el programa formativo podrían haber incidido positivamente en la mejora de la autoeficacia del entrenador. En nuestro trabajo, al igual que otros de características semejantes (Lee, Malete & Feltz, 2002; Malete & Feltz, 2000;), el programa formativo incrementó el nivel de autoeficacia general percibida. Diferentes estudios relacionan directamente la formación del entrenador con el nivel de autoeficacia alcanzada por el mismo (Duarte et al., 2017; Mesquita et al., 2011a-b). Uno de los objetivos de esta investigación fue analizar los efectos de un programa de formación sobre entrenadores, los resultados obtenidos permiten identificar aspectos beneficiosos del programa implementado sobre la autoeficacia percibida. Al igual que otros trabajos (Cruz et al., 2010; Sousa et al., 2006), nuestros resultados apoyan el impacto positivo que este tipo de formaciones tiene sobre el entrenador, por lo que quizá debería considerarse su inclusión en el currículum formativo de los entrenadores.

La cuarta hipótesis enunciaba que los entrenadores a los que se les aplicó el programa de formación mostrarían un aumento en la percepción de su autoeficacia después de la intervención en comparación con antes, mientras que los entrenadores a los que no se les aplicó el programa no presentarían ningún cambio, por lo tanto, y a

la vista de los resultados, podemos confirmar que se ha cumplido la cuarta hipótesis.

7.1.5 Eficacia Colectiva

Nuevamente, se puede afirmar que el programa fue eficaz tras el análisis de los resultados, en los que la interacción momento de medida/grupo resultó significativa. Los resultados obtenidos sobre la percepción del entrenador respecto a la eficacia colectiva del equipo fueron significativos para el grupo experimental, teniendo en cuenta el momento antes y después, a la vez que en el grupo control no se apreciaron variaciones significativas. El programa de formación empleado podría ser considerado responsable del cambio en la percepción que los entrenadores sometidos al mismo tuvieron respecto a las capacidades colectivas de eficacia en sus equipos. Al igual que en otras investigaciones en las que se administró un programa con objetivos similares al realizado en este estudio (Leo et al., 2009), los entrenadores tuvieron una mejor percepción sobre la eficacia colectiva del equipo.

Gutiérrez y Zubiaur (2002), consideran que el entrenador cuando valora la eficacia colectiva del equipo no se encuentra con factores limitantes que condicionen su percepción, por lo tanto, su valoración puede ser considerada objetiva respecto a las capacidades del equipo. La eficacia colectiva es uno de los mayores predictores de rendimiento (Feltz & Lirgg, 1998; Leo et al., 2011), y en este sentido, diferentes estudios (Heuzé, 2006b; Damato, Heard, Grove & Eklund, 2011) han asociado que comportamientos centrados en la tarea y con menor presencia del ego consiguen climas de mayor eficacia colectiva, dicho de otra manera, la modificación sustancial de los valores obtenidos respecto a la eficacia colectiva nos hacen pensar que el programa de formación llevado a cabo modifica las prioridades de los entrenadores centrando sus esfuerzos en la tarea y no en el resultado. Teniendo en cuenta las características de los sujetos participantes, entrenadores formados para el rendimiento deportivo, parece clave la obtención de resultados que muestren un incremento significativo de la percepción de la eficacia colectiva pudiera ser considerado

determinante para evaluar los efectos de un programa de estas características.

La percepción de una alta eficacia colectiva se relaciona positivamente con otras variables relevantes en el rendimiento deportivo de los equipos. Diferentes investigaciones continúan fortaleciendo la relación de la eficacia colectiva con la cohesión del equipo (Leo et al., 2010; Leo et al., 2011; González-Ponce, Leo, Sánchez-Oliva, Amado & García-Calvo, 2013), que a su vez se relaciona con el descenso de conflictos. Leo et al. (2015) identificaron una relación entre la menor confianza en las capacidades colectivas y los conflictos colectivos dentro del equipo, siendo coincidentes con los resultados alcanzados en otras investigaciones (Tekleab, Quigley & Tesluk, 2009).

La cuarta hipótesis enunciaba que los entrenadores a los que se les aplicó el programa de formación mostrarían un aumento en la percepción de la eficacia colectiva del equipo después de la intervención en comparación con antes, mientras que los entrenadores a los que no se les aplicó el programa, no presentarían ningún cambio, por lo tanto y a la vista de los resultados, podemos confirmar que se ha cumplido la quinta hipótesis.

7.2 Discusión de los resultados de los jugadores

7.2.1 Liderazgo Auténtico

La interacción momento de medida/grupo no resultó significativa para la percepción de los jugadores sobre el liderazgo auténtico de su entrenador, aunque mostró una clara tendencia estadística, por lo que también se llevaron a cabo pruebas de comparaciones múltiples con el ajuste Bonferroni. Los resultados obtenidos para la percepción de los jugadores sobre el liderazgo auténtico de su entrenador no fueron significativos para el grupo experimental teniendo en cuenta el momento antes y después. En el grupo control, se observó una tendencia estadística que marcaba un descenso significativo de la percepción de los jugadores sobre el liderazgo auténtico de su entrenador. Es llamativo encontrar el mismo resultado en los jugadores del grupo control que en sus entrenadores. Tanto unos como otros perciben una disminución en el estilo de liderazgo desarrollado. Es posible que los episodios vividos en los equipos entre las dos tomas de datos, hayan generado estos resultados (García-Calvo et al., 2014). En cuanto al grupo experimental, si bien no se aprecia en los jugadores un cambio significativo en la percepción del estilo de liderazgo, sí se constata una tendencia en el incremento de los valores medios alcanzados (no llegando a la significación estadística). En cambio, en los jugadores del grupo control esa percepción se deteriora significativamente disminuyendo de forma palpable.

Consideramos razonable pensar que los contenidos desarrollados con los entrenadores mediante el programa de habilidades de liderazgo deportivo hayan podido modular estos resultados encontrados en los jugadores. En este sentido, es preciso señalar también que el momento de la temporada en la que se realizan las tomas de datos ha podido afectar a estos resultados, dado que como ya se ha indicado, en el tramo final de la temporada es habitual que las relaciones entre los componentes del equipo se deterioren, probablemente, por los episodios vividos durante la misma (García-Calvo et al., 2014; González-Ponce, 2018). Por ello, es posible que el

alcance del programa formativo haya tenido un efecto de “protección” en el deterioro de las relaciones que se producen en los equipos, no solo evitando un descenso en la percepción de los jugadores sobre el liderazgo de su entrenador, sino que incrementando la misma (aunque no de forma significativa). En cambio, los jugadores del grupo control han manifestado una disminución significativa en la percepción del liderazgo de sus entrenadores, los cuales no habían recibido la formación.

Analizando los efectos de investigaciones que incluyen programas de formación con características similares en la metodología y contenidos a los de este estudio (Conde et. al, 2010; Conde, Fernández, Garrido & Rodríguez, 2015), se aprecian resultados en los que se predecían cómo los entrenadores después de la formación, promovían de forma más prevalente conductas orientadas a la tarea y disminuían sus refuerzos orientados al ego. Este hecho puede tener efectos directos sobre las conductas y experiencias deportivas de los atletas, afectando positivamente al compromiso deportivo y la percepción del estilo de liderazgo de sus entrenadores (Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, Amando & García-Calvo, 2013), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y del bienestar (Reinboth & Duda, 2006), y la motivación autodeterminada (Moreno, Cervelló & González-Cutre, 2007).

Bandura y Kavussanu (2018) relacionaron el liderazgo auténtico como facilitador del disfrute, ya que los atletas que perciben a sus entrenadores con aptitudes abiertas y honestas se sienten más confiados con él. Igualmente, se halló que este estilo de liderazgo favorece el compromiso de los atletas, consiguiendo de este modo que estén más dedicados a la tarea. En otros trabajos (González-Ponce, 2018), se relacionó al liderazgo auténtico con la claridad de rol, la cohesión y la eficacia colectiva, así como con la satisfacción (Moriano et al. 2011), el comportamiento y el rendimiento de los seguidores (Caza et al., 2010; Clapp-Smith et al., 2009; Walumbwa et al., 2008), el compromiso organizacional, la satisfacción y la felicidad en el trabajo (Jensen & Luthans, 2006; Stander et al., 2015). En el programa formativo que se ha implementado se han desarrollado tres bloques de contenidos orientados hacia la mejora de en la comunicación, la

identidad del equipo y la autonomía de los deportistas. Es posible que los jugadores se hayan visto afectados por el incremento en la percepción de competencia y la autoeficacia de sus entrenadores, aspecto que a su vez puede haber modulado la percepción que aquellos tenían del estilo de liderazgo (auténtico) de sus técnicos, en base a las dimensiones que lo componen: transparencia relacional, moral internalizada, procesamiento equilibrado y conciencia de sí mismo.

La sexta hipótesis enunciaba que los jugadores a cuyos entrenadores se les aplicó el programa de formación (grupo experimental) mostrarían un aumento en la percepción del estilo de liderazgo de su entrenador después de la intervención en comparación con antes, mientras que los jugadores a cuyos entrenadores no se les aplicó el programa (grupo control) no presentarían ningún cambio. Por lo tanto y a la vista de los resultados, podemos confirmar que no se ha cumplido la sexta hipótesis.

7.2.2 Justicia Percibida

Tras el análisis de los resultados, no parece que el programa de intervención haya generado cambios en esta variable, como así muestra el resultado no significativo en la interacción del momento de medida/grupo. Los resultados obtenidos por los jugadores en el grupo experimental sobre la justicia percibida en sus entrenadores, teniendo en cuenta el momento antes y después, fueron semejantes. En el grupo control tampoco se observaron cambios significativos sobre la percepción de justicia que promovieron los entrenadores mediante sus decisiones. Atendiendo a que la escala de justicia percibida analiza cómo son de justos los procedimientos, la distribución equitativa de los roles, la evaluación de aspectos de las relaciones interpersonales y la explicación y comunicación de las tomas de decisiones, podemos considerar que el programa de formación en habilidades de liderazgo no consiguió afectar significativamente a esta percepción de los jugadores. A pesar de que los entrenadores del grupo experimental se perciben con mayores niveles de justicia, no parece que sus jugadores detecten esa misma circunstancia.

En otros trabajos, se han establecido relaciones de justicia percibida de los jugadores con resultados totales similares a los alcanzados en esta investigación respecto a la cohesión y la eficacia colectiva (González-Ponce, 2018). Si bien es cierto que no se han identificado mejoras significativas en esta variable, constatamos (en los dos grupos) puntuaciones altas semejantes a otros estudios. Altas puntuaciones en justicia percibida se han relacionado con el compromiso, la satisfacción y el esfuerzo de los deportistas (Nikbin et al. 2014), y también con la empatía que el entrenador muestra como un elemento determinante en la toma de decisiones por parte de este respecto a las relaciones de los grupos deportivos (Skinner et al., 2003).

La séptima hipótesis enunciaba que los jugadores a cuyos entrenadores se les aplicó el programa de formación, mostrarían un aumento en la percepción de la justicia en las decisiones de su entrenador después de la intervención, mientras que los jugadores a cuyos entrenadores no se les aplicó el programa (grupo control) no presentarían ningún cambio, por lo tanto y a la vista de los resultados, podemos confirmar que no se ha cumplido en su totalidad esta séptima hipótesis.

7.2.3 Competencia

La interacción momento de medida/grupo fue significativa para la “competencia global” de los entrenadores y las dimensiones “competencia para motivar”, “tomar decisiones” e “influir en el carácter”, por lo que estimamos que el programa ejerció un efecto significativo sobre estas variables. No obstante, este efecto tomó direcciones diferentes según la variable de análisis. Para el grupo control de jugadores se aprecia un descenso significativo en la percepción de competencia de sus entrenadores, tanto en la competencia global como en dos de las subescalas del cuestionario (competencia para motivar y competencia para influir en el carácter). Para el grupo experimental en cambio, se constata que tras el programa formativo los jugadores percibieron una mayor competencia en sus entrenadores para tomar decisiones.

Como ya se ha señalado, numerosos contenidos propuestos en el programa de formación tenían como objetivo el incremento de la competencia de los técnicos. Se constata que el programa no solo ha generado una mayor percepción de competencia en los entrenadores, sino que los jugadores a su cargo también han identificado un incremento en la competencia de los mismos (en la subescala competencia para tomar decisiones). Al igual que en otras investigaciones en las que se administró un programa con objetivos semejantes al realizado en este estudio, los jugadores percibieron una mejor percepción de competencia de su entrenador tras pasar por la formación (Newin et al., 2008; Smith et al., 2007; Soriano et al., 2014; Urra, 2018).

La competencia del entrenador es una de las variables que influye de forma relevante en los comportamientos de los jugadores, en este sentido, anteriores trabajos han hallado que una alta percepción de competencia del entrenador está asociada a niveles altos de confianza, lo que conlleva a que sostengan unas relaciones interpersonales óptimas (Gearity, 2012; Gearity & Murray, 2011). Diferentes estudios relacionan la competencia del entrenador con la satisfacción con el mismo (González-Ponce, 2018; Myers et al., 2011; Nikbin et al., 2014) o, dicho de otro modo, la baja competencia del entrenador se asocia con conflictos en el equipo e insatisfacción por parte de los deportistas (Greenberg, 1990; Hanton, Fletcher & Coughlan, 2005). Estudios precedentes han asociado a la competencia en el deporte con la satisfacción (Myers et al., 2011), la cohesión y la eficacia colectiva (González-Ponce, 2018), modulando de forma positiva el clima afectivo (Gearity, 2012; Gearity y Murray, 2011). En sentido contrario, la baja percepción de competencia se asocia a mayores niveles de conflictos, lo que podría redundar en un desempeño colectivo menor. A tenor de los resultados encontrados parece que el programa formativo de los entrenadores ha permitido mejorar la percepción de competencia que sus jugadores tenían de ellos.

Si analizamos las diferentes subescalas que configuran la escala de “competencia” y nos centramos en el grupo control, se aprecia igualmente un descenso significativo obtenido en la percepción de competencia de los entrenadores para motivar, que pondría de

manifiesto el desarrollo de un menor grado de motivación intrínseca y autodeterminada de los deportistas (Ryan & Deci, 2000b; Vansteenkiste et al., 2010), y que a su vez, se relaciona de forma negativa con la atención de las NPB. González-Ponce (2018) identifica que los jugadores que perciben a un entrenador con menores competencias para motivar perciben un incremento del número de conflictos de relación. En la misma línea, diferentes estudios sugieren que la capacidad para influir en el carácter (Chou, Lin, Chuang & Chuang, 2013; Garcia-Calvo et al., 2014), promoverá aquellos aspectos relacionados con la autonomía y el control, y si éste es negativo, conducir a comportamientos menos eficaces y por tanto, un menor rendimiento de los deportistas. Por todo ello, son llamativos los resultados en los dos grupos, dado que, si bien los jugadores del grupo experimental perciben un incremento en la competencia de sus entrenadores para tomar decisiones, los jugadores del grupo control manifiestan una disminución significativa en la percepción de competencia de sus técnicos, los cuales no habían recibido la formación.

En los resultados de los jugadores del grupo experimental se aprecia un incremento significativo en la percepción de la competencia de sus entrenadores para tomar decisiones, que se relaciona con percepción del deportista a asumir las estrategias planteadas; lo que hará que perciban el objetivo alcanzable individual y colectivamente (Baker, Yardley & Coté, 2003). González-Ponce (2018) relaciona la percepción de competencia para dirigir en la competición con menor conflicto de tarea y de relación, y además, esto se producía con independencia del momento de la temporada que se produjese, coincidiendo con los resultados alcanzados en esta investigación. Por ello, consideramos razonable pensar que los contenidos desarrollados con los entrenadores mediante el programa de habilidades de liderazgo deportivo hayan podido modular los resultados encontrados.

En la subescala relacionada con la competencia del entrenador para enseñar e instruir habilidades, los jugadores del grupo experimental no percibieron un incremento significativo. Curiosamente, es esta la subescala en la que los entrenadores sometidos al programa formativo percibieron una mejora significativa. A pesar de ello, no se

aprecia que los jugadores hayan constatado en sus resultados una mayor percepción de competencia en esta dirección.

La octava hipótesis enunciaba los jugadores a cuyos entrenadores se les aplicó el programa de formación mostrarían un aumento en la percepción de competencia de su entrenador después de la intervención, mientras que los jugadores a cuyos entrenadores no se les aplicó el programa no presentarían ningún cambio. La octava hipótesis se ha cumplido parcialmente puesto que tanto la interacción momento de medida/grupo ha sido significativa y las pruebas a posteriori han resultado significativas en la dirección esperada tan sólo en el caso de la “competencia para tomar decisiones”.

7.2.4 Eficacia Colectiva

Diferentes estudios asocian la percepción del jugador sobre la eficacia colectiva con la cohesión y a su vez con el rendimiento grupal (Heuzé et al., 2006a; Heuzé et al., 2006b). Los resultados obtenidos no mostraron que la intervención resultara eficaz como así muestra la falta de significatividad estadística de la interacción momento de medida/grupo. En este sentido, la percepción de los jugadores sobre la eficacia colectiva no fue estadísticamente significativos para el grupo experimental teniendo en cuenta el momento antes y después del programa de formación. En el grupo control tampoco se observaron diferencias significativas sobre esta variable. Los resultados alcanzados son coincidentes con programas de intervención con objetivos similares a los planteados en esta investigación (Leo et al., 2009), en los que no se modificó la percepción de eficacia colectiva de los deportistas. Nuestros resultados no coinciden con los hallados por Voight y Callaghan (2001), que confirmaban, tras su programa de intervención con características similares al nuestro, un aumento de la eficacia percibida por los deportistas sobre el rendimiento colectivo.

El jugador, cuando valora la eficacia colectiva del equipo se encuentra con factores limitantes (Gutiérrez & Zubiaur, 2002), como pudieran ser entre otros, las experiencias previas. En este sentido, coincidiendo con investigaciones anteriores (García-Calvo et al. 2014),

es posible que el momento de la segunda medida, en la parte final de la temporada, pudiera haber generado un efecto de desgaste y que ello pudiera condicionar la valoración del deportista. Sea como fuere, el programa formativo con los entrenadores no ha generado un cambio en la percepción que los jugadores tenían de la eficacia colectiva del equipo. En este sentido, es posible que otros factores como la duración del programa, el momento de medida (ya señalado) o los contenidos impartidos en el programa, hayan condicionado los resultados encontrados.

La novena hipótesis enunciaba que los jugadores a cuyos entrenadores se les aplicó el programa de formación, mostrarían un aumento en la percepción de la eficacia colectiva del equipo después de la intervención en comparación con antes, mientras que los jugadores a cuyos entrenadores no se les aplicó el programa no presentarían ningún cambio, por lo tanto y a la vista de los resultados, podemos confirmar que no se ha cumplido la novena hipótesis.

7.2.5 Satisfacción con el entrenador

En este caso, tampoco se encontró que la interacción momento de medida/grupo fuera significativa. Los resultados obtenidos para la percepción de los jugadores sobre la satisfacción con el entrenador no fueron significativos para el grupo experimental teniendo en cuenta el momento antes y después del programa de formación. En el grupo control, no se observó diferencias significativas de la satisfacción con el entrenador. Los resultados alcanzados son coincidentes con programas de intervención con objetivos similares al propuesto en esta investigación no obteniendo modificaciones significativas sobre el nivel de satisfacción con el entrenador (Chicau, Silva & Palmi, 2012).

La satisfacción con el entrenador se ha relacionado en diversas investigaciones con la competencia general que los deportistas perciban sobre él (Baker, Yardley & Coté, 2003; González-Ponce, 2018). Los resultados son coincidentes en relación a las altas puntuaciones alcanzadas que asociaban la competencia del entrenador con la satisfacción con él, y más concretamente, las capacidades para tomar decisiones e influir de forma positiva en el carácter. Resultados

elevados en estas dos subescalas de la competencia afectan a la satisfacción del deportista con el entrenador, ya que consiguen que el deportista perciba el objetivo alcanzable. En el mismo sentido, diferentes autores analizaron el liderazgo transformacional y auténtico consiguiendo establecer relaciones consistentes entre la competencia percibida por los deportistas sobre el entrenador y su satisfacción con él (Kao & Tsai, 2016; González-Ponce, 2018). En nuestro caso, la competencia percibida de los jugadores sobre su entrenador se ha visto afectada de forma positiva, por lo que se podía esperar que conllevara un incremento significativo de la satisfacción con el entrenador en el grupo experimental, cuestión que no se ha hallado. Como señalan Gilbert, Gallimore y Trudel (2009), es posible que los efectos de los programas sobre la satisfacción con el entrenador deban de ser evaluados a largo plazo, cuestión que por el diseño de esta investigación no se ha podido realizar. Otro factor no menos importante es que la satisfacción inicial con el entrenador era elevada en el grupo experimental, lo que pudiera ser un elemento que condicione no alcanzar incrementos significativos en los resultados finales. Además, a diferencia de los resultados alcanzados por Chicau et al. (2012), que tras una intervención de similares características las puntuaciones medias de satisfacción con su entrenador se redujeron, y en nuestro caso los valores medios se incrementaron en el grupo experimental y se redujeron en el control, aunque como ya hemos señalado, no significativamente.

En un reciente estudio (Ortín, Maestre & García, 2016), aplicaron un programa individualizado de formación en cual se perseguía que los entrenadores tomaran consciencia de sus actuaciones y evaluaran el tipo de feedback que proporcionaban a sus jugadores. Obtuvieron resultados no coincidentes con los alcanzados en nuestra investigación, consiguiendo incrementar la satisfacción con su entrenador.

La décima hipótesis enunciaba que los jugadores a cuyos entrenadores se les aplicó el programa de formación, mostrarían un aumento en la percepción de la satisfacción con los entrenadores después de la intervención en comparación con antes, mientras que los jugadores a cuyos entrenadores no se les aplicó el programa no

presentarían ningún cambio, por lo tanto y a la vista de los resultados, podemos confirmar que no se ha cumplido la decima hipótesis.

7.2.6 Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas

Finalmente, tras el análisis de los resultados, no se aprecia que el programa haya provocado cambios sobre la percepción de apoyo a las necesidades psicológicas básicas de los jugadores, como así demuestra la falta de significatividad de la interacción momento de medida/grupo. Los resultados obtenidos para la percepción de apoyo a las necesidades psicológicas básicas de los deportistas, teniendo en cuenta que identifica las tres necesidades, autonomía, competencia y relaciones sociales, no fueron estadísticamente significativas para el grupo experimental en ninguna de ellas. En el grupo control tampoco no se observaron diferencias significativas respecto al apoyo a las tres necesidades psicológicas básicas.

Para Jang, Reeve, y Deci (2010), el apoyo a la autonomía, a la competencia y a las relaciones sociales, constituyen condicionantes perfectamente diferenciados y complementarios entre sí. Dentro de los contenidos trabajados en el programa de formación de esta investigación se encontraba la comunicación y la autonomía, siendo coincidente con programas que propusieron desarrollar estas capacidades (Soriano et al., 2014) y que obtuvieron resultados diferentes a los alcanzados en este estudio, consiguiendo resultados que incrementaron la atención de la necesidad de autonomía mediante una mejora en la comunicación.

El grupo experimental en el momento pre intervención obtuvo puntuaciones medias elevadas en la necesidad de competencia y de relaciones sociales, a diferencia de la autonomía que su puntuación era sensiblemente inferior a las dos anteriores, cuestión que pudieran ser una de las causas por la cual los efectos del programa de formación no hayan conseguido mejorar significativamente los resultados alcanzados sobre las mencionadas en primer lugar. Otro condicionante pudiera ser la temática del programa de formación, que como ya señalaron Hastie y Casey, (2014) y Su y Reeve, (2010) pudiera modular los efectos del

mismo. Sánchez-Oliva (2014) en un programa de formación con profesores de educación física que incidía en las tres NPB no obtuvo mejoras significativas en la necesidad de competencia, siendo coincidentes con los resultados alcanzados en esta investigación. A diferencia, si alcanzo resultados significativos en la necesidad de autonomía y de relaciones sociales.

Bandura y Kavusanno (2018) hallaron fuertes relaciones entre el liderazgo auténtico y la promoción de la autonomía, aunque estos mismos autores proponen la necesidad de realizar estudios longitudinales para establecer relaciones más consistentes entre el liderazgo auténtico y la atención a las NPB. En cualquier caso, como ya se ha expuesto, en nuestros resultados no hemos podido constatar que el programa de formación, muy relacionado con el liderazgo auténtico, haya incrementado significativamente la percepción de atención a las NPB de los jugadores.

La undécima hipótesis enunciaba que los jugadores a cuyos entrenadores se les aplicó el programa de formación, mostrarían un aumento en la percepción de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas después de la intervención en comparación con antes, mientras que los jugadores a cuyos entrenadores no se les aplicó el programa no presentarían ningún cambio, por lo tanto y a la vista de los resultados, podemos confirmar que no se ha cumplido la undécima hipótesis



8. CONCLUSIONES Y APLICACIONES PRÁCTICAS

Conclusiones

A partir del análisis de los resultados obtenidos en este estudio, podemos enunciar las siguientes conclusiones:

1. La autopercepción de los entrenadores sobre el liderazgo auténtico se incrementa de forma significativa para aquellos que han recibido la formación. Asociado a este estilo de liderazgo, encontramos que también se incrementa su propia percepción de la justicia que promueve con las decisiones que adopta.
2. La percepción de los entrenadores que no realizan el programa formativo sobre su estilo de liderazgo (auténtico) empeora significativamente. Asimismo, los jugadores de estos entrenadores manifiestan una peor percepción de su estilo de liderazgo con el paso del tiempo.
3. La autopercepción del estilo de liderazgo (auténtico) de los entrenadores se vio favorecida por el programa de formación, aunque ese incremento no se vio refrendado posteriormente por sus jugadores.
4. El programa de formación tuvo un efecto positivo en la percepción del entrenador acerca de su competencia para enseñar habilidades. Así mismo, los jugadores también confirmaron efectos positivos de la intervención en la competencia del entrenador para tomar decisiones. Podemos concluir no solo que los entrenadores se consideran más capaces y competentes, sino que los jugadores han percibido un incremento en la competencia de sus entrenadores.
5. El programa de formación moduló positivamente la autoeficacia percibida por el entrenador después de la intervención, lo que significa que se percibe con mayor capacidad para resolver problemas y situaciones difíciles.
6. Tras el programa formativo los entrenadores manifiestan una mayor percepción de eficacia colectiva en sus equipos.
7. Los efectos de un programa de formación en habilidades de liderazgo deportivo son eficaces tanto en los entrenadores como en los jugadores a su cargo.

Aplicaciones prácticas

En virtud de los resultados obtenidos en este trabajo, podrían ser utilizados para orientar a los organismos públicos como Ministerios, Consejerías, Consejo Superior de Deportes o Federaciones Deportivas, en materia de formación de técnicos y entrenadores deportivos. Las principales aplicaciones que se pueden derivar de este trabajo son las siguientes:

Los Ministerios y Consejerías que ostenten la competencia en Educación y Deportes valoren revisar la distribución curricular de la formación de las Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial de deportes de equipo para que la formación en habilidades de liderazgo deportivo tenga presencia significativa en la formación de los Técnicos Deportivos Superiores.

Responsables de las Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial en los centros educativos que se impartan deportes colectivos y en virtud de la autonomía que les otorga la LOE, valoren desarrollar contenidos específicos en habilidades de liderazgo deportivo.

Al Consejo Superior de Deportes, como responsable del Centro Superior de Enseñanzas Deportivas, tenga presente los resultados obtenidos en esta investigación para que, dentro de sus funciones, promuevan la inclusión de programas de formación en habilidades de liderazgo deportivo en los currículums de los técnicos y entrenadores deportivos. Asimismo, se recomienda promover mediante el programa FOCO acciones formativas que incidan en temáticas sobre habilidades en liderazgo deportivo.

A la Real Federación Española de Balonmano y la Real Federación Española de Fútbol, así como las demás Federaciones Deportivas de deportes colectivos a través de sus Escuelas de Entrenadores o de los órganos que tengan dispuestos al efecto de la formación de entrenadores, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, valoren efectuar cambios en la distribución curricular cuantitativamente y cualitativamente para que los entrenadores nivel III o nacionales adquieran habilidades en liderazgo deportivo.

A entrenadores y cuerpos técnicos de deportes colectivos, que los resultados alcanzados en esta investigación les ayuden a identificar posibles áreas de mejora en su formación y desarrollo como técnicos deportivos.

A Clubes y Asociaciones Deportivas, invertir en programas formativos orientados al desarrollo de habilidades de liderazgo deportivo, no sólo redundará en mejoras sobre los entrenadores sino también sobre los jugadores a su cargo.



9. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

9.1 Limitaciones del estudio

Los resultados y aplicaciones de esta investigación deben considerarse teniendo en cuenta las limitaciones inherentes al estudio. Siendo conscientes de dichas limitaciones, se considera necesario analizarlas:

1. La muestra de los entrenadores fue reducida debido a que la formación propuesta para los Técnicos Superiores Deportivos fue complementaria a la que estaban recibiendo académicamente.
2. Los participantes en el estudio se corresponden con equipos de fútbol y balonmano sin acotar una categoría determinada ni un nivel competitivo concreto.
3. El efecto diferencial de la intervención en varones y mujeres no se evaluó.
4. La naturaleza del estudio evalúa los efectos en un momento concreto, lo que limita la interpretación de los resultados.
5. La evaluación del programa se realizó exclusivamente mediante la aplicación de cuestionarios, no realizándose valoraciones de otra índole.
6. Algunas escalas mostraron una fiabilidad baja, especialmente en el caso de los instrumentos utilizados para medir las variables capacidad para tomar decisiones del entrenador y dirigirlo, capacidad para influir de forma positiva en el carácter de los jugadores y eficacia colectiva.

9.2 Futuras líneas de investigación

A fin de avanzar en el estudio de los efectos que los programas de formación en liderazgo deportivo en general, y de forma particular aquellos que son desarrollados mediante metodologías y objetivos similares a los desarrollados en este trabajo se hace necesaria la propuesta de posibles futuras líneas de investigación que complementen y avancen los resultados alcanzados en el presente estudio.

1. Realizar estudios en función de la vía formativa de los entrenadores.
2. Estudiar los efectos de un programa de formación en habilidades de liderazgo deportivo para entrenadores con niveles de experiencia significativa en el alto rendimiento.
3. Identificar los efectos de un programa de formación en habilidades de liderazgo deportivo con entrenadores en niveles formativos inferiores.
4. Evaluar las características y posibles interacciones del cuerpo técnico, dado que estas pueden modular los resultados obtenidos con un programa de formación en liderazgo deportivo.
5. Estudiar los efectos de programas de formación en habilidades de liderazgo deportivo en diferentes contextos culturales.
6. Medir los efectos de un programa de liderazgo deportivo modulando la carga lectiva.
7. Investigar sobre los efectos que produce un programa de formación en habilidades en liderazgo deportivo para grupos con las mismas características.
8. Estudiar los efectos que un programa en habilidades de liderazgo deportivo pudiera tener en otro tipo de variables sobre el rendimiento.
9. Analizar los efectos de un programa de formación en habilidades en liderazgo deportivo con características similares al propuesto en esta investigación, mediante estudios longitudinales.



10. BIBLIOGRAFÍA

- Adegbesan, O. A., Oluwatoyin, M. J., Uzoma, C., & Ekpo, G. U. (2014). Sources of coaching efficacy information as predictors of coaching efficacy of Nigerian coaches. *IFE Psychologia: An International Journal*, 22(2), 108-113.
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32(3), 189-199.
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well-and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 51-59.
- Alfermann, D., Lee, M., & Würth, S. (2005). Perceived Leadership Behavior an Motivational Climate as Antecedents of Adolescent Athletes' Skills Development. *Athletic Insight*, 7(2), 14-36.
- Alonso, M. (2009). Las titulaciones deportivas en el sistema educativo español. *Revista Digital de Educación Física y Deportes*, 129(13). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd129/las-titulaciones-deportivas-en-el-sistema-educativo-espanol.htm>
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 138-148.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, 10(1), 123-167.
- Amabile, T. M., Schatzel, E. A., Moneta, G. B., & Kramer, S. J. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 5-32.
- Amador, F. (1997). Análisis de la formación universitaria en las ciencias del deporte. *Revista apunts educación física y deporte*, 50, 64-75.

- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, EE.UU: HumanKinetics.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260-267.
- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 654-670.
- Anderson, M. H., & Sun, P. Y. (2017). Reviewing leadership styles: Overlaps and the need for a new 'full-range' theory. *International Journal of Management Reviews*, 19(1), 76-96.
- Anagyal, A. (1941). *Foundations for a science of personality*. Oxford, Reino Unido: Commonwealth Fund.
- Antón, J.L. (2010). *Informe de la Subcomisión de coordinación de cursos de entrenadores y técnicos deportivos*. Real Federación Española de Balonmano. Texto sin publicar.
- Antonakis, J., Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (Eds.).(2004). Leadership: Past, present, and future. *The nature of leadership*, (pp. 1-15). Thousand Oaks, EE.UU: Sage.
- Ardua, C. M., & Márquez, S. (2007). Relación entre estilo de liderazgo del entrenador y rendimiento en la natación sincronizada. *Fitness & performance journal*, 6(6), 394-397.
- Arthur, C. A., & Tomsett, P. (2015). Transformational leadership behaviour in sport. En S. D. Mellalieu & S. Hanton (Eds.), *Contemporary advances in sport psychology: A review* (pp. 175-201). New York, EE.UU: Routledge.

- Arthur, C. A., Woodman, T., Ong, C. W., Hardy, L., & Ntoumanis, N. (2011). The role of athlete narcissism in moderating the relationship between coaches' transformational leader behaviors and athlete motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 3-19.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Avolio, B., Luthans, F., & Walumbwa, F.O. (2004). *Authentic leadership: Theory-building for veritable sustained performance*. Lincoln, EE.UU: Gallup Leadership Institute.
- Azanza, G., Domínguez, A. J., Moriano, J. A., & Molero, F. J. (2014). Capital psicológico positivo. Validación del cuestionario PCQ en España. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(1), 294-301.
- Baessler, J. & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Baker, J., Yardley, J., & Coté, J. (2003). Coach behaviors and athlete satisfaction in team and individual sports. *International Journal of Sport Psychology*, 34(3), 226-239.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de psicología del deporte*, 17(1), 123-139.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castilla, I., Mercé, J., & Duda, J.L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well and ill-being of young soccer players. A longitudinal analysis. *Journal of Sports Sciences*, 30, 1619-1629.
- Baldwin, C. K., & Caldwell, L. L. (2003). Development of the free time motivation scale for adolescents. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 129-151.

- Banack, H. R., Sabiston, C. M., & Bloom, G. A. (2011). Coach autonomy support, basic need satisfaction, and intrinsic motivation of paralympic athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(4), 722-730.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, EE.UU: Freeman.
- Bandura, A. (2001). *Guia para La construccion de Escalas de Autoeficacia*. Evaluar 2. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, EE.UU: Prentice-hall.
- Bandura, C. T., & Kavussanu, M. (2018). Authentic leadership in sport: Its relationship with athletes' enjoyment and commitment and the mediating role of autonomy and trust. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(6), 968-977.
- Banks, G. C., McCauley, K. D., Gardner, W. L., & Guler, C. E. (2016). A meta-analytic review of authentic and transformational leadership: A test for redundancy. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 634-652.
- Barling, J., Phelan, J., & Hopton, C. (2007). Transformational leadership in sport. *En Group dynamics in exercise and sport psychology* (pp. 63-80). New York, EE.UU: Routledge.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, EE.UU: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership*. Nueva York, EE.UU: Fress Press.Bass.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
- Bass, B. M., & Avolio, B. (1990). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, EE.UU: Consulting Psychologists Press.

- Bass, B. M., & Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah, EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, *10*(2), 181-217.
- Bass, B. M., & Avolio, B. (2006). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, EE:UU: Consulting Psychologist Press.
- Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497-529.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, *84*(6), 740-756.
- Blázquez, D. (2014). El deporte escolar como motor de desarrollo en la infancia y la juventud. *En Actas X Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación (Comp.)*. Pontevedra, España: Tórtoculo Artes Gráficas.
- Bloom, G. A., & Stevens, D. E. (2002). A Team-Building Mental Skills Training Program with an Intercollegiate Equestrian Team. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, *4*(1), 1-16.
- Bormann, K. C., & Rowold, J. (2016). Transformational leadership and followers' objective performance over time: Insights from German basketball. *Journal of Applied Sport Psychology*, *28*, 367-373.
- Bormann, K.C., Schulte-Coerne, P., Diebig, M., & Rowold, J., (2016). Athlete Characteristics and Team Competitive Performance as Moderators for the Relationship Between Coach Transformational Leadership and Athlete Performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *38*, 268-281.

- Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2007). Self-determination in physical education: Designing class environments to promote active lifestyles. *Journal of teaching in physical education*, 26(3), 260-278.
- Cagigal, J. M. (1971). Ocio y deporte en nuestro tiempo. *Cátedras universitarias de tema deportivo y cultural*, 2, 83-129.
- Calatayud, F. (2002). *De la Gimnasia de Amorós al deporte de masas*. Valencia, España: Colección Aula Deportiva, Ayuntamiento de Valencia.
- Callow, N., Smith, M. J., Hardy, L., Arthur, C. A., & Hardy, J. (2009). Measurement of transformational leadership and its relationship with team cohesion and performance level. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 395-412.
- Canto, J. M. (1994). *Psicología social e influencia. Estrategias del poder y procesos de cambio*. Málaga, España: Aljibe.
- Castilla, J. F., & Ramos, L. C. (2012). Rendimiento deportivo, estilos de liderazgo y evitación experiencial en jóvenes futbolistas almerienses. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 137-142.
- Castro, A. (2006). Teorías implícitas del liderazgo, contexto y capacidad de conducción. *Anales de psicología*, 22(1), 89-97.
- Caza, A., Bagozzi, R.P., Woolley, L., Levy, L., & Caza, B.B. (2010). Psychological capital and authentic leadership: Measurement, gender and cultural extension. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 2, 53-70.
- Charbonneau, D., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2001). Transformational leadership and sports performance: The mediating role of intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1521-1534.
- Chelladurai, P. (1978). *A contingency model of leadership in athletics*. Tesis Doctoral. University of Waterloo. Ontario. Canada.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: A review. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 328-354.

- Chelladurai, P. (1993). Leadership. En R. N. Singer, M. Murphy, & K. L. Tenant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 647-671). New York, EE.UU: Macmillan Publishing Company.
- Chelladurai, P. (2007). Leadership in sports. En G. Tenenbaum & R.C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 113-131). New York, EE.UU: Wiley.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45.
- Chen, G., & Bliese, P. D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self and collective efficacy: Evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology*, 87, 549-556.
- Chicau, C., Silva, C., & Palmi., J. (2012). Programa de Intervención psicológica para la optimización del concepto de equipo (team building) en jóvenes futbolistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 49-58.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(1), 97-110.
- Cho, J., & Dansereau, F. (2010). Are transformational leaders fair? A multi-level study of transformational leadership, justice perceptions, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 409-421.
- Chou, H. W., Lin, Y. H., Chang, H. H., & Chuang, W. W. (2013). Transformational leadership and team performance: The mediating roles of cognitive trust and collective efficacy. *Sage Open*, 3(3), 1-10.
- Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G. R., & Avey, J. B. (2009). Authentic leadership and positive psychological capital: The mediating role of trust at the group level of analysis. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15(3), 227-240.

- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice. A construct validation of the measure. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 386-400.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Yee, K. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of applied psychology*, 86(3), 425-445.
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Comisión Europea de Educación y Cultura (2008). *El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidades Europeas.
- Conde, C., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., Domínguez, A., & Moreno, J. A. (2010). Evaluación e influencia de un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional transmitido por entrenadores de baloncesto. *Motricidad, European Journal of Human Movement*, 25, 165-182.
- Conde, C., Fernandez, E. D., Garrido, P., & Rodriguez, D. (2015). Diseño de un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional transmitido por entrenadores universitarios. *EmásF: revista digital de educación física*, 34, 42-51. Recuperado de http://emasf2.webcindario.com/EmasF_34.pdf
- Conger, J., & Riggio, R. (2007). *The practice of leadership. Developing the next generation of leaders*. EEUU: Jossey-Bass.
- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20(2), 128-144.
- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of sport and exercise*, 8(5), 671-684.
- Consejo Superior de Deportes (2009). Materiales de comunicaciones técnicas en *I Jornadas de Enseñanzas Deportivas*. Trabajo presentado por Cerezo, J.P. en Segovia, España. Documento no publicado.

- Cooper, C., Scandura, T. A., & Schriesheim, C. A. (2005). Looking forward but learning from our past: Potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 475-493.
- Costa, V. T. (2003). *Análisis del perfil de liderazgo actual e ideal de entrenadores de fútbol sala de alto rendimiento, a través de la Escala de liderazgo en el deporte (ELD)*. Tesis Doctoral. Universidad Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Brasil.
- Cruz, J. (1994). El asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación. *Apunts. Educació Física i Esports*, 35, 5-14.
- Cruz, J., Torregrosa M., Sousa C., Mora A., & Viladrich C. (2010). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 179-195.
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y restos futuros, *Universidad & Empresa*, 25, 13-32.
- Cunha, G., Mesquita, I., Moreno, M. P., Boletto, A. F., Tavares, T. M., & Silva, P. F. (2010). Autopercepción de las competencias profesionales de los entrenadores de fútbol en función de la experiencia personal y de la formación académica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(1), 23-36.
- Damato, G., Heard, P., Grove, J. R., & Eklund, R. C. (2011). Multivariate relationships among efficacy, cohesion, selftalk and motivational climate in elite sport. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 2(1), 6 -26.
- De Backer, M., Boen, F., Ceux, T., De Cuyper, B., Høigaard, R., Callens, F., & Vande Broek, G. (2011). Do perceived justice and need support of the coach predict team identification and cohesion? Testing their relative importance among top volleyball and handball players in Belgium and Norway. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(2), 192-201.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, EE.UU: Academic Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, EE.UU: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*. Rochester, EE.UU: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Derue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64(1), 7-52.
- Dias, A. S., Matos, A. F., & Pereira, N. M. (2016). Effects of authentic leadership, affective commitment and job resourcefulness on employees’ creativity and individual performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(8), 1038-1055.
- Diaz, J. (2008). Necesidades de asesoramiento psicológico de entrenadores de voleibol. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 83-99.
- Duarte, A., Schramm, D., Barros, P., Nunes, C., Raupp., F., & Moraes, R. (2017). Measuring coaching efficacy: a theoretical review. *Revista de Psicología del Deporte*, 27, 103-109.

- Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Coach-Created Motivational Climate. En S. Jowette & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, EE.UU: Human Kinetics.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, *38*, 375-388.
- Ekstrand, J., Lundqvist, D., Lagerbäck, L., Vouillamoz, M., Papadimitiou, N., & Karlsson, J. (2018). Is there a correlation between coaches' leadership styles and injuries in elite football teams? A study of 36 elite teams in 17 countries. *Br J Sports Med*, *52*(8), 527-531.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*, 169-189.
- Epitropaki, O., Kark, R., Mainemelis, C., & Lord, R.G. (2017). Leadership and followership identity processes: A multilevel review. *The Leadership Quarterly*, *28*, (1), 104-129.
- Erickson, K.T., & Côté, J. (2016). A season-long examination of the intervention tone of coach-athlete interactions and athlete development in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, *22*, 264-272.
- Espartero, J. (1998). *Asociacionismo deportivo y Estado Constitucional: Las Federaciones deportivas*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Valladolid. España.
- Felton, L., & Jowett, S. (2013). Attachment and well-being: The mediating effects of psychological needs satisfaction within the coach-athlete and parent-athlete relational contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*(1), 57-65.
- Feltz, D. L., & Lirgg, C. D. (1998). Perceived team and player efficacy in hockey. *Journal of applied psychology*, *83*(4), 557-564.
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E., & Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, *91*(4), 765-776.

- Feltz, D. L., Chow, G. M., & Hepler, T. J. (2008). Path analysis of self-efficacy and diving performance revisited. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*(3), 401-411.
- Feu, S., Ibáñez, S. J., & Gozalo, M. (2010). Influencia de la formación formal y no formal en las orientaciones que adoptan los entrenadores deportivos. *Revista de Educación, 353*, 615-640.
- Feu, S., Ibáñez, S. J., Lorenzo, A., Jiménez, S., & Cañadas. (2012). El conocimiento profesional adquirido por el entrenador de balonmano: experiencias y formación. *Revista de Psicología del Deporte, 21*(1), 107-115.
- Fiedler, F. E. (1971). *Leadership*. New York, EE.UU: General Learning Press.
- Filho, E., Tenenbaum, G., & Yang, Y. (2015). Cohesion, team mental models, and collective efficacy: towards an integrated framework of team dynamics in sport. *Journal of Sports Sciences, 33*, 641–53.
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance, 21*, 273-288.
- Gagne, M. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*(4), 372-390.
- García, J. A., Carcedo, R. J., & Castaño, J. L. (2019). The Influence of Feedback on Competence, Motivation, Vitality, and Performance in Throwing Task. *Research quarterly for exercise and sport, 90*(2), 172-179.
- García-Calvo, T., Leo, F. M., Gonzalez-Ponce, I., Sánchez-Miguel, P. A., Mouratidis, A., & Ntoumanis, N. (2014). Perceived coach created and peer-created motivational climates and their associations with team cohesion and athlete satisfaction: evidence from a longitudinal study. *Journal of Sports Sciences, 32*, 1738–1750.

- García-Calvo, T., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., & Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 7-13.
- García-Guiu, C., Molero, F., & Moriano, J.A. (2015). El liderazgo auténtico y su influencia sobre la cohesión grupal y la identificación organizacional: el papel de la justicia organizacional como variable mediadora. *Revista de Psicología Social*, 30, 60-88.
- Gardner, H., & Laskin, G. (1995). *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (2005). Authentic leadership development: Emergent trends and future directions. *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development*, 387-406.
- Gardner, W. L., Coglisier, C. C., Davis, K. M., & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1120-1145.
- Gaudreau, P., Morinville, A., Gareau, A., Verner-Filion, J., Green-Demers, I., & Franche, V. (2016). Autonomy support from parents and coaches: Synergistic or compensatory effects on sport-related outcomes of adolescent-athletes? *Psychology of Sport and Exercise*, 25, 89-99.
- Gearity, B. T. (2012). Poor teaching by the coach: A phenomenological description from athletes' experience of poor coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(1), 79-96.
- Gearity, B. T., & Murray, M. A. (2011). Athletes' experiences of the psychological effects of poor coaching. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 213-221.
- Gil, F., Alcover, C., Rico, R., & Sánchez-Manzanares, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del psicólogo*, 32(1), 38-47.

- Gilbert, W. D., Gallimore, R. & Trudel, P. (2009). A learning community approach to coach development in youth sport. *Journal of Coaching Education*, 2(2), 1-21.
- Gillet, N., Fouquereau, E., Bonnaud-Antignac, A., Mokoukolo, R., & Colombat, P. (2013). The mediating role of organizational justice in the relationship between transformational leadership and nurses' quality of work life: A cross-sectional questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 50(10), 1359-1367.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S., & Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 155-161.
- González, F. (2011). *El sistema nacional de cualificaciones y formación profesional*. Madrid, España: Editorial Vértice.
- González-Ponce, I. (2018). *¿Es importante que es un entrenador sea competente y justo? Evidencias empíricas en equipos de alto rendimiento*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Cáceres. España.
- González-Ponce, I., Jiménez, R., Leo, F. M., Pulido, J. J., Chamorro, J. M. & García-Calvo, T. (2015). *En Relación entre lo justo que es el entrenador y la satisfacción de los jugadores. Validación del cuestionario de satisfacción con el entrenador*. En II Congreso Internacional de Optimización del entrenamiento y readaptación físico-deportiva. Sevilla. España.
- González-Ponce, I., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Amado, D., y García-Calvo, T. (2013). Análisis de los procesos grupales en función del género en un contexto deportivo semiprofesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2), 45-52.
- Grandey, A. A. (2003). When “the show must go on”: Surface acting and Deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86-96.

- Greenberg, J. (1990). Organizational Justice: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399–432.
- Greenberg, J., Baron, R. A. (1993). *Behaviour in Organizations*. Boston, EE.UU: Allyn and Bacon. Gutiérrez, A., & Zubiaur, M. (2002). El miedo a los aprendizajes motores. Factores implicados. Lectura: *Educación Física y Deportes (EFDeportes.com)*, 8(48). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd48/miedo1.htm>
- Guzmán, J. F., Macagno, L. E., & Imfeld, F. (2013). La motivación de los entrenadores deportivos: un estudio desde la teoría de la autodeterminación. *Cuadernos de psicología del deporte*, 13(1), 37-50.
- Hanton, S., Fletcher, D., & Coughlan, G. (2005). Stress in elite sport performers: A comparative study of competitive and organizational stressors. *Journal of sports sciences*, 23(10), 1129-1141.
- Hardy, L. (2015). Epilogue. En S. D. Mellalieu & S. Hanton (Eds.), *Contemporary advances in sport psychology: A review* (pp. 258–269). New York, EE.UU: Routledge.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American psychologist*, 13, 673-685.
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: Aguide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431.
- Hein, V., & Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and selfdetermined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, 25, 149-159.
- Hernández, M., Eberly, M. B., Avolio, B. J., & Johnson, M. D. (2011). The loci and mechanisms of leadership: Exploring a more comprehensive view of leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1165-1185.
- Herrador, A. (2005). El Deporte en la Constitución europea. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 376, 109-115.

- Herrmann, D., & Felfe, J. (2014). Effects of leadership style, creativity technique and personal initiative on employee creativity. *British Journal of Management*, 25(2), 209-227.
- Hetland, H., Hetland, J., Andreassen, C.S., Pallesen, S., & Notelaers, G. (2011). Leadership and fulfillment of the three basic psychological needs at work. *Career Development International*, 16(5), 507-523.
- Heuzé, J. P., Bosselut, G., & Thomas, J. P. (2007). Cohesion or collective efficacy: What should be the focus of elite female handball team coaches? *The Sport Psychologist*, 21, 383-399.
- Heuzé, J. P., Sarrazin, P., Masiero, M., Raimbault, N., & Thomas, J. P. (2006a). The relationships of perceived motivational climate to cohesion and collective efficacy in elite female teams. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 201–218.
- Heuzé, J. P.; Raimbault, N., & Fontayne, P. (2006b). Relationships between cohesion, collective efficacy, and performance in professional basketball teams: An examination of mediating effects. *Journal of Sports Sciences*, 24, 59-68.
- Hoch, J. E., Bommer, W. H., Dulebohn, J. H., & Wu, D. (2016). Do ethical, authentic, and servant leadership explain variance above and beyond transformational leadership? A meta-analysis. *Journal of Management*, 20(10), 1-29.
- Horn, T. S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 309-354). Champaign, EE.UU: Human Kinetics.
- Huéscar, E., López, C., & Cervelló, E. (2017). Relación de los estilos de liderazgo, cohesión grupal, potencia de equipo y rendimiento en jugadores de fútbol no profesionales. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-14.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 373–394.

- Instituto Nacional de las Cualificaciones y Consejo Superior de Deportes (2007). La Familia Profesional de las Actividades Físicas y Deportivas. *Colección informes*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/14500/19/0>
- Isoard-Gauthier, S., Trouilloud, D., Gustafsson, H., & Guillet-Descas, E. (2016). Associations between the perceived quality of the coach-athlete relationship and athlete burnout. An examination of the mediating role of achievement goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 210-217.
- Jago, A. G. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28 (3), 315-336.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588-600.
- Jensen, S. M., & Luthans, F. (2006). Relationship between entrepreneurs' psychological capital and their authentic leadership. *Journal of managerial issues*, 18, 254-273.
- Jiménez, I. (2012). Las titulaciones del deporte y su ejercicio profesional. En E. Gamero (Ed.), *Fundamentos de derecho deportivo. Adaptado a estudios no jurídicos* (pp. 297-320). Madrid, España: Tecnos.
- Jordan, J. S., Gillentine, J. A., & Hunt, B. P. (2004). The influence of fairness: The application of organizational justice in a team sport setting. *International Sports Journal*, 8, 139-149.
- Jowett, S. (2005). On repairing and enhancing the coach-athlete relationship. In S. Jowett, & M. Jones (Eds.), *The psychology of coaching*. Leicester, Reino Unido: The British Psychological Society, Sport and Exercise Psychology Division.
- Jowett, S. (2009). Validating coach-athlete relationship measures with the nomological network. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 13, 34-51.

- Jung, D. I., & Sosik, J. J. (2002). Transformacional leadership in work groups: The role of empowerment, cohesiveness, and collective efficacy on perceived group performance. *Small Group Research*, 33, 313-336.
- Kao, S. F., & Tsai, C. Y. (2016). Transformational leadership and athlete satisfaction: the mediating role of coaching competency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(4), 469-482.
- Kark, R., Van Dijk, D., & Vashdi, D. R. (2018). Motivated or Demotivated to Be Creative: The Role of Self-Regulatory Focus in Transformational and Transactional Leadership Processes. *Applied Psychology*, 67(1), 186-224.
- Kernis, M. H., y Goldman, M. B. 2006. A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 283-357.
- Kiersch, C. E. (2012). *A multi-level examination of authentic leadership and organizational justice in uncertain times*. Tesis Doctoral. Colorado State University. Colorado. EE.UU.
- Kirschner, P., Van Vilsteren, P., Hummel, H., & Wigman, M. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher education*, 22(2), 151-171.
- Kumar, A. (2014). Authentic leadership and psychological ownership: Investigation of interrelations. *Leadership Organization Development Journal*, 35(4), 266-285.
- Kumar, R., & Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249-254.
- Lagan, E., Blake, C., & Lonsdale, C. (2013). Systematic review of the effectiveness of interpersonal coach education interventions on athlete outcomes. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 37-49.
- Lee, K. S., Maleté, L., & Feltz, D. L. (2002). The effect of a coaching education program on coaching efficacy. *International Journal of Applied Sport Sciences*, 14, 55-67.

- Leithwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (Eds.). (2009). New perspectives on an old idea. En *Distributed leadership according to the evidence* (pp.1-14). New York, EE.UU: New Routledge.
- Leo, F.M., García-Calvo, T., Parejo, I., Sánchez-Miguel, P.A., & García-Mas, A. (2009). Aplicación de un programa de intervención para la mejora de la cohesión y la eficacia en jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(1), 73-84.
- Leo, F. M, García-Calvo, T., Parejo, I., Sánchez-Miguel, P. A., & Sánchez-Oliva, D. (2010). Interacción de la cohesión en la eficacia percibida, las expectativas de éxito y el rendimiento en equipos de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 89-102.
- Leo, F. M., González-Ponce, I., & Sánchez-Miguel, P. A. (2015). El conflicto de rol y el conflicto de equipo como debilitadores de la eficacia colectiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 171-176.
- Leo, F. M., González-Ponce, I., Sánchez-Miguel, P. A., Ivarsson, A., & García-Calvo, T. (2015). Role ambiguity, role conflict, team conflict, cohesion and collective efficacy in sport teams: A multilevel analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 20, 60-66.
- Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D., & García-Calvo, T. (2011). Incidencia de la cooperación, la cohesión y la eficacia colectiva en el rendimiento en equipos de fútbol. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(26), 341-354.
- Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., Amado D., & García-Calvo, T. (2013). El liderazgo y el clima motivacional del entrenador como antecedentes de la cohesión y el rol percibido en futbolistas semiprofesionales. *Revista de Psicología del deporte*, 22(2), 361-370.
- Leroy, H., Anseel, F., Gardner, W., & Sels, L. (2015). Authentic leadership, authentic followership, basic need satisfaction, and work role performance: A cross-level study. *Journal of Management*, 41(6), 1677-1697.

- Li, C., Wang, C., Pyun, D., & Kee, Y. (2013). Burnout and its relations with basic psychological needs and motivation among athletes: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 692-700.
- Lindsley, D. H., Brass, D. J., & Thomas, J. B. (1995). Efficacy-performance spirals: A multilevel perspective. *Academy of Management Review, 20*, 645-678.
- Lorenzo, J. (1997). *Psicología del Deporte*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. En K. S. Caerpm, J.E. Dutton, & R.E. Quinn (Eds.), *Positive organizacional scholarship* (pp. 241-258). San Francisco, EE.UU: Berret-Koehler.
- Madrera, E. (2016). *Análisis del sistema de titulaciones, su relación con el espacio profesional y la regulación del ejercicio de las profesiones en el ámbito de la actividad física y del deporte*. Tesis Doctoral. Universidad de León. León. España.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences, 21*, 883-904.
- Magyar, M. T., Feltz, D. L., & Simpson, I. P. (2004) Individual and crew level determinants of collective efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*,136-153.
- Malete, L., & Feltz, D. L. (2000). The effect of a coaching education program on coaching efficacy. *The Sport Psychologist, 14*(4), 410-417.
- Martinez, E. J., & Cervelló, E. M. (2016). Percepción de justicia, relación entrenador-deportista y compromiso deportivo. *Universidad Miguel Hernández*. Recuperado de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/2781/1/Martinez%20Mart%20C3%ADnez,%20Emilio%20Jos%C3%A9.pdf>
- Maslow, A. H. (1968). *Motivation and Personality*. New York, EE.UU: Harper & Row.

- Mendo, A., y Ortiz, J. (2003). El liderazgo en los grupos deportivos. En Antonio Mendo (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp. 6-28). Buenos Aires, Argentina: Tulio Guterman Editora.
- Mesquita, I., Borges, M., Rosado, A., & Batista, P. (2011a) Self-efficacy, perceived training needs and coaching competences: The case of Portuguese handball. *European Journal of Sport Science*, 12(2), 168-178.
- Mesquita, I., Borges, M., Rosado, A. & Souza, A. (2011b) Handball Coaches' Perceptions About the Value of Working Competences According to Their Coaching Background. *Journal of Sport Science & Medicine*, 10 (1), 193-202.
- Misener, K. E., & Danylchuk, K. E. (2009). Coaches' perceptions of Canada's national coaching certification program (NCCP): Awareness and value. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(2), 233-243.
- Mora, A., Cruz, J., & Torregrosa, M. (2009). Effects of a training program in communication styles of basketball coaches. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 299-302.
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. M., y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la Teoría de la Autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25, 35-51.
- Moreno, M. P., Moreno, A., Iglesias, D., García, L., & Del Villar, F. (2007). Efecto de un programa de supervisión reflexiva sobre la conducta verbal de entrenadores principiantes de voleibol: un estudio de casos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(8), 12-24.
- Moriano, J. A., Molero, F., & Lévi, J. P. (2011). Liderazgo auténtico. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España. *Psicothema*, 23(2), 336-341.

- Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of sport and exercise psychology*, 32(5), 619-637.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 240-268.
- Myers, N. D., Beauchamp, M. R., & Chase, M. A. (2011). Coaching competency and satisfaction with the coach: a multi-level structural equation model. *Journal of Sports Sciences*, 29, 411-422.
- Myers, N. D., Chase, M. A., Beauchamp, M. R., & Jackson, B. (2010). Athletes' perceptions of coaching competency scale II-high school teams. *Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 477-494.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., Maier, K. S., Wolfe, E. W., & Reckase, M. D. (2006). Athletes' evaluations of their head coach's coaching competency. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 111-121.
- Myers, N. D., Paiement, C. A., & Feltz, D. L. (2007). Regressing team performance on collective efficacy: Considerations of temporal proximity and concordance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 11(1), 1-24.
- Newin, J., Bloom, G. A., & Loughead, T. M. (2008). Youth ice hockey coaches' perceptions of a team-building intervention program. *Sport Psychologist*, 22 (1), 54-72.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Reino Unido: Harvard University Press.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.

- Nikbin, D., Sean, S., Albooyeh, A., & Foroughi, B. (2014). Effects of perceived justice for coaches on athletes' satisfaction, commitment, effort, and team unity. *International Journal of Sport Psychology*, 45(2), 100-120.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, EE.UU: Sage publications.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Ntoumanis, N. (2012). A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future directions. En G. C. Roberts & D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 91-128). Champaign, EE.UU: Human Kinetics.
- Ntoumanis, N., Edmunds, J., & Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective. *British Journal of Health Psychology*, 14(2), 249-260.
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Morality in sport: A self-determination theory perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(4), 365-380.
- O'Boyle, I., Murray, D., & Cummins, P. (2015). *Leadership in Sport*. New York, EE.UU: Routledge.
- Olmedilla, A., Ortiz, F. J., Andréu, M. D., & Lozano, F. J. (2004). Formación en psicología para entrenadores de fútbol: una propuesta metodológica. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 247-262.
- Ortín, F.J., Maestre, M., & García, A. (2016). Formación de entrenadores de fútbol base y grado de satisfacción de los deportistas. *SportTK, Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5(1), 11-18.
- Patrick, H. (2007). Pro-relationship behaviors and self-determination: Why you do it matters as much as doing it at all. En the *Third International Conference on Self-Determination Theory*. Toronto, Canada.

- Pastor, J.L. (2000). *Definición y desarrollo del espacio profesional de la E.F. en España (1961-1990)*. Madrid, España: Universidad de Alcalá.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*, 279-306.
- Peus, C., Wesche, J. S., Streicher, B., Braun, S., & Frey, D. (2012). Authentic leadership: An empirical test of its antecedents, consequences, and mediating mechanisms. *Journal of Business Ethics, 107*(3), 331-348.
- Piltz, W. (2015). Applying expertise from play practice and complexity perspectives to transform coaching and teaching practice. *Agora para la Ef y el Deporte, 17*(1), 26-44.
- Poczwadowski, A., Barott, J. E., & Peregoy, J. J. (2002). The athlete and coach: their relationship and its meaning. Methodological concerns and research process. *International Journal of Sport Psychology, 33*(1), 98-115.
- Prapavessis, H., Carron, A. V., & Spink, K. S. (1996). Team building in sports. *International Journal of Sport Psychology, 27*, 269-285.
- Pulido, J. J., Leo, F.M., Chamorro, J.L., & García-Calvo, T. (2015). ¿Apoyan los entrenadores la motivación de sus deportistas? Diferencias en la percepción del comportamiento. *Revista de Psicología del Deporte, 24* (1), 139-145.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & Cunha, M. P. (2014). Hope and positive affect mediating the authentic leadership and creativity relationship. *Journal of Business Research, 67*(2), 200-210.
- Reimer, H. A. (2007). Multidimensional model of coach leadership. En S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 15-27). Champaign, EE.UU: Human Kinetics.

- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of sport and exercise*, 7(3), 269-286.
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297-313.
- Rhind, D., & Jowett, S. (2012). Working with coach-athlete relationships: Their quality and maintenance. En S. Mellalieu & S. Hanton (Eds.), *Professional practice in sport psychology: A review* (pp. 219-248). New York, EE.UU: Routledge.
- Riggio, R.E., & Lee, J. (2007). Emotional and Interpersonal Competencies and leader development. *Human Resources Management Review*, 17(4), 418-426.
- Riggio, R.E., & Reichard, R. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 169-185.
- Roberts, G. C., & Kristiansen, E. (2012). Goal-setting to enhance motivation in sport. En G. C. Roberts & D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 207-228). Champaign, EE.UU: Human Kinetics.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston, EE.UU: Houghton Mifflin.
- Rost, J. C. (2008). Leadership definition. En A. Marturano & J. Gosling (Eds.), *Leadership: The key concepts* (pp. 94-99). New York, EE.UU: Routledge.
- Rowold, J. (2006). Transformational and transactional leadership in martial arts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18(4), 312-325.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11, 319-338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and selfdetermination in exercise and sport* (pp. 1-19). Champaign, EE.UU: Human Kinetics.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Sánchez, J. M. (2015). *Análisis cualitativo de la relación entrenador-deportista en etapas de formación en baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid. Madrid. España.
- Sánchez-Oliva, D. (2014). *Motivación y desarrollo positivo en el alumnado a través de la Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Cáceres. España.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Cuevas, R., & García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Sanjuán, P., Pérez, A. M., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Santos, S., Mesquita, I., Graca, A., & Rosado, A. (2010). Coaches' perceptions of competence and acknowledgement of training needs related to professional competences. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(1), 62-70.

- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Alemania: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., & Born, A. (1997). Optimistic self-beliefs: Assessment of general perceived self-efficacy in thirteen cultures. *Word Psychology, 3*, 177-190.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. Measures in health psychology: A user's portfolio. *Causal and control beliefs, 1*(1), 35-37.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). What's your story? A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly, 16*(3), 395-417.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2001). Goals, congruence, and positive well-being: New empirical support for humanistic theories. *Journal of Humanistic Psychology, 41*, 30-50.
- Shepherd, D. J., Lee, B., & Kerr, J. H. (2006). Reversal theory: A suggested way forward for an improved understanding of interpersonal relationships in sport. *Psychology of sport and exercise, 7*(2), 143-157.
- Simola, S. K., Barling, J., & Turner, N. (2010). Transformational leadership and leader moral orientation: Contrasting an ethic of justice and an ethic of care. *The Leadership Quarterly, 21*(1), 179-188.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological bulletin, 129*(2), 216-269.
- Smith, M. J., Arthur, C. A., Hardy, J., Callow, N., & Williams, D. (2013). Transformational leadership and task cohesion in sport: The mediating role of intrateam communication. *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 249-257.

- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviors. En S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 75-90). Champaign, EE.UU: Human Kinetics.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Barnett, N. P. (1995). Reduction of children's sport performance anxiety through social support and stress-reduction training for coaches. *Journal of applied developmental psychology, 16*(1), 125-142.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of sport and exercise psychology, 29*(1), 39-59.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of sport psychology, 1*(1), 59-75.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1989). Leadership Behaviors in Sport: A Theoretical Model and Research Paradigm. *Journal of applied social psychology, 19*(18), 1522-1551.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., Curtis, B., & Hunt, E. (1978). Toward a meditational model of coach–player relationships. *Research Quarterly, 49*, 528-541.
- Soriano, G., Ramis, Y., Cruz, J., & Sousa, C. (2014). Un programa de intervención individualizado con entrenadores de fútbol. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 14*(3), 99-106.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D. & Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado (PAPE) a entrenadores de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte, 15*(2), 263-278.
- Sousa, C., Smith, R. E., & Cruz, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology, 2*, 258-277.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 411-433.

- Stander, F. W., De Beer, L. T., & Stander, M. W. (2015). Authentic leadership as a source of optimism, trust in the organisation and work engagement in the public health care sector. *SA Journal of Human Resource Management, 13*(1), 1-12.
- Stebbing, J., Taylor, I. M., Spray, C. M., & Ntoumanis, N. (2012). Antecedents of perceived coach interpersonal behaviors: The coaching environment and coach psychological-well and coach ill-being. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 34*, 481-502.
- Steffens, N. K., Mols, F., Haslam, A., & Okimoto, T. G. (2016). True to what We stand for: Champions collective interest as a path authentic leadership. *The Leadership Quarterly, 27*(5), 726-744.
- Stenling, A. (2016). *Sports coaches' interpersonal motivating styles: Longitudinal associations, change, and multidimensionality*. Tesis Doctoral. Universitet Umea. Umea. Suecia.
- Stenling, A., Ivarsson, A., & Lindwall, M. (2017). The only constant is change: Analysing and understanding change in sport and exercise psychology research. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 10*(1), 230-251.
- Stenling, A., & Tafvelin, S. (2014). Transformational leadership and well-being in sports: The mediating role of need satisfaction. *Journal of Applied Sport Psychology, 26*, 182-196.
- Stevens, D. E., & Bloom, G. A. (2003). The effect of team building on cohesion. *Avante Online, 9*(1), 43-54.
- Stodgill, R. M. (1974). *Handbook of leadership*. Nueva York, EE.UU: The Free Press.
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review, 23*(1), 159-188.
- Tafvelin, S. (2013). *The transformational leadership process: Antecedents, mechanisms, and outcomes in the social services*. Tesis Doctoral. Umea Universitet Umea. Umea. Suecia.
- Tekleab, A. G., Quigley, N. R., & Tesluk, P. E. (2009). A longitudinal study of team conflict, conflict management, cohesion, and team effectiveness. *Group & Organization Management, 34*, 170-205.

- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 242-253.
- Tucker, S., Turner, N., Barling, J., & McEvoy, M. (2010). Transformational leadership and children's aggression in team settings: A short-term longitudinal study. *The Leadership Quarterly, 21*(3), 389-399.
- Turnnidge, J., & Côté, J. (2018). Applying transformational leadership theory to coaching research in youth sport: A systematic literature review. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*(3), 327-342.
- Urrea, B. A. (2015). Análisis del liderazgo preferido, percibido y observado por técnicos y deportistas en fútbol formativo: un estudio de caso. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(1), 197-210.
- Urrea, B. A. (2018). Asesoramiento psicológico a entrenadores en liderazgo deportivo: un estudio de caso. *Revista de Psicología del Deporte, 27*(1), 43-50.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology, 6*(1), 94-102.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Handbook of sport psychology, 2*, 389-416.
- Van Knippenberg, D., y Sitkin, S. B. (2013). A critical assessment of charismatic-transformational leadership research: Back to the drawing board?. *The Academy of Management Annals, 7*(1), 1-60.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist, 41*(1), 19-31.

- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends and future directions. En T. Urdañ & S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 105-166). Reino Unido: Emerald Publishing.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 3*, 263-280.
- Voight, M., & Callaghan, J. (2001). A Team-Building Intervention Program: Application and Evaluation with Two University Soccer Teams. *Journal of Sport Behavior, 24*(4), 420-431.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management, 34*(1), 89-126.
- Wang, D.S., & Hsieh, C.C. (2013). The effect of authentic leadership on employee trust and employee engagement. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 41*(4), 613-624.
- Watson, C. B., & Chemers, M. M. (1998). The rise of shared perceptions: A multilevel analysis of collective efficacy. *Ponencia presentada en la Organizational Behavior Division for the Academy of Management Meeting*. San Diego, EE.UU.
- Watson, C. B., Chemers, M. M., & Preiser, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 1057-1068.
- Weinberg, R. S., y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona, España: Ariel.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies, 33*, 1, 75-88.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review, 66*(5), 297-333.

- Xu, B. D., Zhao, S. K., Li, C. R., & Lin, C. J. (2017). Authentic leadership and employee creativity: testing the multilevel mediation model. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(3), 482-498.
- Yang, S. X., & Jowett, S. (2012). Psychometric properties of the Coach Athlete Relationship Questionnaire (CART_Q) in seven countries. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 36-43.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle Creek, EE.UU: Prentice-Hall.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Englewood Cliffs, EE.UU: Prentice Hall.
- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. En J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 305-328). New York, EE.UU: Plenum Press.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte. (BOE 17-10-1990). Poder legislativo de España.

Ley Orgánica, 1/1990, de 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE 4-10-1990). Poder legislativo de España.

Ley Orgánica, 2/2006, de 6 de mayo, de Educación (LOE). (BOE 4-05-2006). Poder legislativo de España.

Orden ECD/3310/2002, de 16 de diciembre, por la que se regulan los aspectos curriculares, los requisitos generales y los efectos de la formación en materia deportiva. (BOE 30-12-2002). Poder legislativo de España.

Orden EDU/53/2010, de 7 de julio, de los currículos y las pruebas de carácter específico de acceso correspondientes a los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en Balonmano en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (BOC 19-07-2010). Poder legislativo de Cantabria.

Orden EDU/54/2010, de 7 de julio, de los currículos, las pruebas de carácter específico de acceso y los requisitos deportivos de acceso, correspondientes a los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (BOC 21-07-2010). Poder legislativo de Cantabria.

Real Decreto 1835/1991, de 20 de diciembre, sobre Federaciones deportivas españolas. (BOE 14-12-1987). Poder legislativo de España.

Real Decreto 594/1994, de 8 de abril, sobre enseñanzas y títulos de los Técnicos Deportivos. (BOE 29-04-1994). Poder legislativo de España.

- Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas. (BOE-23-01-1998). Poder legislativo de España.
- Real Decreto 320/2000, de 3 de marzo, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala. (BOE 29-03-2000). Poder legislativo de España.
- Real Decreto 361/2004, de 5 marzo, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en Balonmano. (BOE 23-03-2004). Poder legislativo de España.
- Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la Ordenación General de las enseñanzas deportivas de régimen especial. (BOE 08-11-2007). Poder legislativo de España.
- Real Decreto 950/2015, de 23 de octubre, por el que se crea el Centro Superior de Enseñanzas Deportivas y se establece su estructura de funcionamiento. (BOE 6-11-2015). Poder legislativo de España.
- Resolución de 19 de septiembre de 2014, de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, por la que se regula el Programa de Formación Continua del Deporte para el periodo 2015-2017 y se establecen las condiciones de incorporación de las Actividades de Formación Continua organizadas por las Federaciones Deportivas Españolas. (BOE 30-07-2014). Poder legislativo de España.
- Resolución de 25 de octubre de 2017, de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, por la que se regula el Programa de Formación Continua del Deporte para el periodo 2018-2020. (BOE 13-11-2017). Poder legislativo de España.



ANEXOS

ANEXO 1. Distribución curricular TDS balonmano.

Técnico Deportivo de Grado Superior de Balonmano		
CICLO SUPERIOR		
	MÓDULOS DEL BLOQUE COMÚN	HORAS TOTALES
	Biomecánica deportiva	20
	Entrenamiento del alto rendimiento deportivo	40
	Fisiología del esfuerzo	30
	Gestión del deporte	35
	Psicología del alto rendimiento deportivo	15
	Sociología del deporte de alto rendimiento	15
	TOTAL	155
	MÓDULO DEL BLOQUE COMPLEMENTARIO	
	Bloque complementario III	75
	MÓDULOS DEL BLOQUE ESPECÍFICO	
	Desarrollo profesional III	20
	Dirección de equipos	15
	Formación técnica y táctica individual del balonmano III	35
	Juego colectivo ofensivo y defensivo II	80
	Metodología del entrenamiento del balonmano	35
	Preparación física específica II	35
	Reglas de juego III	15
	Seguridad en balonmano II	10
	TOTAL	245
	MÓDULO DEL BLOQUE DE FORMACIÓN PRÁCTICA	
	Formación práctica III	200
	MÓDULO DE PROYECTO FINAL	
	Proyecto final	75
	TOTAL	750

ANEXO 2. Distribución curricular TDS fútbol.

Técnico Deportivo de Grado Superior de Fútbol		
CICLO SUPERIOR		
	MODULOS DEL BLOQUE COMUN	HORAS TOTALES
	Biomecánica deportiva	20
	Entrenamiento del alto rendimiento deportivo	40
	Fisiología del esfuerzo	30
	Gestión del deporte	35
	Psicología del alto rendimiento deportivo	15
	Sociología del deporte de alto rendimiento	15
	TOTAL	155
	MÓDULO DEL BLOQUE COMPLEMENTARIO	
	Bloque complementario III	50
	MÓDULOS DEL BLOQUE ESPECÍFICO	
	Desarrollo profesional III	40
	Dirección de equipos III	30
	Metodología de la enseñanza y del entrenamiento de fútbol III	30
	Preparación física III	60
	Reglas del juego III	25
	Seguridad deportiva II	10
	Táctica y sistemas de juego III	100
	Técnica individual y colectiva III	100
	TOTAL	395
	MÓDULO DEL BLOQUE DE FORMACIÓN PRÁCTICA	
	Formación práctica III	200
	MÓDULO DE PROYECTO FINAL	
	Proyecto final	75
	TOTAL	875

ANEXO 3. Distribución asignaturas curso nivel III fútbol.

Asignaturas Comunes

<u>ASIGNATURAS COMUNES</u>	<u>HORAS LECTIVAS</u>		
	<u>Teoría</u>	<u>Práctica</u>	<u>Total</u>
Fisiología del Alto Rendimiento Deportivo	20		20
Biomecánica del Alto Rendimiento Deportivo	15	5	20
Psicología del Alto Rendimiento Deportivo	15		15
Sociología del Alto Rendimiento Deportivo	5		5
Gestión del Alto Rendimiento Deportivo	10		10
Entrenamiento del Alto Rendimiento Deportivo	15	15	30
<u>PARCIALES:</u>	<u>80</u>	<u>20</u>	<u>100</u>

Asignaturas Específicas

<u>ASIGNATURAS ESPECÍFICAS</u>	<u>HORAS LECTIVAS</u>		
	<u>Teoría</u>	<u>Práctica</u>	<u>Total</u>
Técnica Colectiva - III	10	30	40
Táctica y Fundamentos del Juego III	10	70	80
Reglas de Juego - III	10		10
Preparación Física - III	10	30	40
Metodología - III	5	15	20
Dirección de Equipos - III	15		15
Desarrollo Profesional - III	10		10
Nuevas Tecnologías	40		40
Idioma	45		45
<u>PARCIALES:</u>	<u>155</u>	<u>145</u>	<u>300</u>

<u>TOTAL DE HORAS LECTIVAS</u>	<u>400</u>
---------------------------------------	-------------------

ANEXO 4. Distribución asignaturas curso nivel III balonmano.

ASIGNATURA	BLOQUE	Nº horas presenciales 1ª Fase	Nº horas Fase No Presencial	Nº horas presenciales 2ª Fase	HORAS TOTALES
BIOMECÁNICA DEPORTIVA	COMÚN	4	10	4	18
ENTRENAMIENTO DEL ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO	COMÚN	6	10	6	22
FISIOLOGÍA DEL ESFUERZO	COMÚN	4	10	4	18
GESTIÓN DEL DEPORTE	COMÚN	6	10	6	22
PSICOLOGÍA DEL ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO	COMÚN	4	10	4	18
SOCIOLOGÍA DEL DEPORTE DE ALTO RENDIMIENTO	COMÚN	4	10	4	18
DESARROLLO PROFESIONAL III	ESPECÍFICO	4	6	6	16
DIRECCIÓN DE EQUIPOS II	ESPECÍFICO	6	6	8	20
FORMACIÓN TÉCNICA Y TÁCTICA INDIVIDUAL BM.III	ESPECÍFICO	20	-	18	38
JUEGO COLECTIVO (J.C. OFENSIVO)	ESPECÍFICO	15	-	15	30
JUEGO COLECTIVO (J.C. DEFENSIVO)	ESPECÍFICO	15	-	15	30
JUEGO COLECTIVO (BM. PLAYA)	ESPECÍFICO	5	-	5	10
METODOLOGÍA DEL ENTRENAMIENTO DEL BALONMANO	ESPECÍFICO	14	10	14	38
PREPARACIÓN FÍSICA ESPECÍFICA II	ESPECÍFICO	16	10	16	42
REGLAS DEL JUEGO III ESPECÍFICO	ESPECÍFICO	6	6	8	20
SEGURIDAD EN BALONMANO II	ESPECÍFICO	6	6	6	18
NUEVAS TECNOLOGÍAS	COMPLEM.	8	6	8	22
TOTALES		143	110	147	400

CARGA HORARIA BLOQUE COMUN	116 horas
CARGA HORARIA BLOQUE ESPECIFICO	306 horas
CARGA HORARIA CURSO NACIONAL	422 horas
CARGA HORARIA PERIODO DE PRACTICAS	200 horas
CARGA HORARIA TOTAL	622 HORAS

ANEXO 5. Hoja de consentimiento para el estudio.

“EFECTOS DE UN PROGRAMA DE FORMACION EN LIDERAZGO PARA ENTRENADORES DE FÚTBOL Y BALONMANO”

LEA la siguiente información para estar seguro/a que comprende perfectamente el objetivo de esta investigación y su intervención en ella, y firme en caso de que esté de acuerdo a participar en la misma:

De manera resumida, el presente proyecto quiere realizar un análisis de los efectos que produce un programa de intervención en las habilidades de liderazgo deportivo de los entrenadores y los efectos que ello produce en los deportistas y en los entrenadores en referencia al estilo de liderazgo, la competencia y justicia percibida.

PROCEDIMIENTOS: para realizar este estudio será necesario que los deportistas cumplimenten unos cuestionarios diseñados para cumplir los propósitos de la investigación. El proceso se llevara a cabo en dos ocasiones y el investigador se desplazará el día consensuado con el club y en las instalaciones acordadas al efecto.

CONFIDENCIALIDAD

Se garantiza la confidencialidad, con las medidas de seguridad exigidas en la legislación vigente. Los resultados obtenidos podrán ser consultados por los investigadores del estudio y ser publicados en revistas científicas sin que consten los datos personales de los participantes.

CONSENTIMIENTO

Después de haber leído y comprendido el objeto del estudio, y haber resuelto las dudas que tenía, doy mi conformidad para participar en él.

a de 201

(Lugar)

Firma: Participante

Firma: Investigador



Sr. Diego Soto García

ANEXO 6. Cuestionario liderazgo auténtico (ALQ) entrenador.

Indica hasta qué punto las frases se corresponden con lo que piensas, usando: 1:Nunca; 2: Casi Nunca; 3: Algunas veces; 4: En ocasiones; 5: Bastantes veces; 6: Casi Siempre; 7: Siempre Cuando entreno al equipo...	Valoración						
	Nunca			Siempre			
1. Digo exactamente lo que pienso	1	2	3	4	5	6	7
2. Admito mis errores cuando los cometo	1	2	3	4	5	6	7
3. Animo a los jugadores a expresar su opinión	1	2	3	4	5	6	7
4. Muestro comportamientos que son acordes con mis creencias	1	2	3	4	5	6	7
5. Tomo decisiones basadas en los valores que son importantes para mi	1	2	3	4	5	6	7
6. A la hora de tomar decisiones difíciles, son muy importantes los aspectos éticos/morales	1	2	3	4	5	6	7
7. Solicito puntos de vista diferentes a mis opiniones	1	2	3	4	5	6	7
8. Analizo las cosas importantes antes de tomar una decisión	1	2	3	4	5	6	7
9. Escucho cuidadosamente diferentes puntos de vista antes de llegar a conclusiones	1	2	3	4	5	6	7
10. Busco la opinión de los demás para mejorar las relaciones con ellos	1	2	3	4	5	6	7
11. Se cuando volver a valorar mis decisiones sobre cuestiones importantes	1	2	3	4	5	6	7
12. Comprendo que mis decisiones pueden afectar a los jugadores	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 7. Cuestionario de liderazgo auténtico (ALQ) jugadores.

Indica hasta qué punto las frases se corresponden con lo que piensas, usando: Mi entrenador... 1:Nunca; 2: Casi Nunca; 3: Algunas veces; 4: En ocasiones; 5: Bastantes veces; 6: Casi Siempre; 7: Siempre	<i>Valoración</i>						
	<i>Nunca</i>						<i>Siempre</i>
1. Dice exactamente lo que piensa	1	2	3	4	5	6	7
2. Admite sus errores cuando los comete	1	2	3	4	5	6	7
3. Anima a los jugadores a expresar su opinión	1	2	3	4	5	6	7
4. Muestra comportamientos que son acordes con sus creencias	1	2	3	4	5	6	7
5. Toma decisiones basadas en los valores que son importantes para él	1	2	3	4	5	6	7
6. A la hora de tomar decisiones difíciles para él son muy importantes los aspectos éticos/morales	1	2	3	4	5	6	7
7. Solicita puntos de vista diferentes a sus opiniones	1	2	3	4	5	6	7
8. Analiza las cosas importantes antes de tomar una decisión	1	2	3	4	5	6	7
9. Escucha cuidadosamente diferentes puntos de vista antes de llegar a conclusiones	1	2	3	4	5	6	7
10. Busca la opinión de los demás para mejorar las relaciones con ellos	1	2	3	4	5	6	7
11. Sabe cuándo volver a valorar sus decisiones sobre cuestiones importantes	1	2	3	4	5	6	7
12. Comprende que sus decisiones pueden afectar a los jugadores	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 8. Cuestionario justicia percibida para entrenadores.

Indica hasta qué punto las frases se corresponden con lo que piensas, usando: 1:Nunca; 2: Casi Nunca; 3: Algunas veces; 4: En ocasiones; 5: Bastantes veces; 6: Casi Siempre; 7: Siempre Cuando entreno al equipo...	<i>Valoración</i>						
	<i>Nunca</i>			<i>Siempre</i>			
1. La evaluación del rendimiento durante los partidos/entrenamientos la baso en información adecuada y contrastada	1	2	3	4	5	6	7
2. Recompensó a los jugadores con más tiempo de juego en función de su esfuerzo y contribución al equipo	1	2	3	4	5	6	7
3. Trato con respeto a los jugadores en entrenamientos y partidos	1	2	3	4	5	6	7
4. Explico y argumento las decisiones tácticas	1	2	3	4	5	6	7
5. Soy consistente y cambio a los jugadores cuando están rindiendo por debajo de su nivel	1	2	3	4	5	6	7
6. Me baso en el talento individual y estado de forma para decidir quiénes formaran parte del equipo titular	1	2	3	4	5	6	7
7. Soy educado en el trato personal con los jugadores	1	2	3	4	5	6	7
8. Adapto mis conversaciones con los jugadores a las necesidades de cada uno	1	2	3	4	5	6	7
9. Tengo en cuenta las opiniones de los jugadores durante los partidos/entrenamientos	1	2	3	4	5	6	7
10. Premio y refuerzo a los jugadores que mejor trabajan y juegan	1	2	3	4	5	6	7
11. No realizo comentarios inadecuados o irrespetuosos	1	2	3	4	5	6	7
12. Las explicaciones que doy son coherentes y ajustadas a la realidad	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 9. Cuestionario de justicia percibida para jugadores.

Indica hasta qué punto las frases se corresponden con lo que piensas, usando: 1:Nunca; 2: Casi Nunca; 3: Algunas veces; 4: En ocasiones; 5: Bastantes veces; 6: Casi Siempre; 7: Siempre Mi entrenador...	<i>Valoración</i>						
	<i>Nunca</i>						<i>Siempre</i>
1. La evaluación del rendimiento durante los partidos/entrenamientos la basa en información adecuada y contrastada	1	2	3	4	5	6	7
2. Recompensa a los jugadores con más tiempo de juego en función de su esfuerzo y contribución al equipo	1	2	3	4	5	6	7
3. Trata con respeto a los jugadores en entrenamientos y partidos	1	2	3	4	5	6	7
4. Explica y argumenta las decisiones tácticas	1	2	3	4	5	6	7
5. Es consistente y cambia a los jugadores cuando están rindiendo por debajo de su nivel	1	2	3	4	5	6	7
6. Se basa en el talento individual y estado de forma para decidir quiénes formaran parte del equipo titular	1	2	3	4	5	6	7
7. Es educado en el trato personal con los jugadores	1	2	3	4	5	6	7
8. Adapta sus conversaciones con los jugadores a las necesidades de cada uno	1	2	3	4	5	6	7
9. Tiene en cuenta las opiniones de los jugadores durante los partidos/entrenamientos	1	2	3	4	5	6	7
10. Premia y refuerza a los jugadores que mejor trabajan y juegan	1	2	3	4	5	6	7
11. No realiza comentarios inadecuados o irrespetuosos	1	2	3	4	5	6	7
12. Las explicaciones que da son coherentes y ajustadas a la realidad	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 10. Cuestionario de competencia para entrenadores.

1: Incompetencia; 2: Baja Competencia; 3: Moderada Competencia; 4: Alta Competencia; 5: Competencia Completa. Cómo crees que eres de competente para...	Valoración				
	I	CC			
1. Motivar a los jugadores	1	2	3	4	5
2. Plantear estrategias que saquen el máximo rendimiento al equipo durante la competición	1	2	3	4	5
3. Enseñar a los jugadores aspectos complejos del juego durante los entrenamientos	1	2	3	4	5
4. Fomentar una actitud de respeto hacia los demás en sus jugadores	1	2	3	4	5
5. Promover que los jugadores no se confíen en exceso cuando son muy superiores al rival	1	2	3	4	5
6. Tomar decisiones estratégicas eficaces en situaciones de presión durante la competición	1	2	3	4	5
7. Corregir errores técnico-tácticos de los jugadores durante los entrenamientos	1	2	3	4	5
8. Influir positivamente en el desarrollo del carácter de los jugadores	1	2	3	4	5
9. Ayudar a los jugadores a mantener la confianza en sus habilidades para rendir bien cuando están teniendo un bajo rendimiento	1	2	3	4	5
10. Realizar sustituciones adecuadas de jugadores durante la competición	1	2	3	4	5
11. Enseñar a los jugadores aspectos básicos del juego durante los entrenamientos	1	2	3	4	5
12. Motivar a los jugadores cuando compiten contra rivales débiles	1	2	3	4	5
13. Planificar estrategias para minimizar los puntos fuertes del equipo rival durante la competición	1	2	3	4	5
14. Enseñar a los diferentes jugadores las habilidades necesarias en función de su posición durante los entrenamientos	1	2	3	4	5
15. Promover eficazmente una adecuada deportividad en los jugadores	1	2	3	4	5

ANEXO 11. Cuestionario de competencia para jugadores.

1: Incompetencia; 2: Baja Competencia; 3: Moderada Competencia; 4: Alta Competencia; 5: Competencia Completa. Cómo es la competencia de tu entrenador para...	Valoración				
	I				CC
1. Motivar a los jugadores	1	2	3	4	5
2. Plantear estrategias que saquen el máximo rendimiento al equipo durante la competición	1	2	3	4	5
3. Enseñar a los jugadores aspectos complejos del juego durante los entrenamientos	1	2	3	4	5
4. Fomentar una actitud de respeto hacia los demás en sus jugadores	1	2	3	4	5
5. Promover que los jugadores no se confíen en exceso cuando son muy superiores al rival	1	2	3	4	5
6. Tomar decisiones estratégicas eficaces en situaciones de presión durante la competición	1	2	3	4	5
7. Corregir errores técnico-tácticos de los jugadores durante los entrenamientos	1	2	3	4	5
8. Influir positivamente en el desarrollo del carácter de los jugadores	1	2	3	4	5
9. Ayudar a los jugadores a mantener la confianza en sus habilidades para rendir bien cuando están teniendo un bajo rendimiento	1	2	3	4	5
10. Realizar sustituciones adecuadas de jugadores durante la competición	1	2	3	4	5
11. Enseñar a los jugadores aspectos básicos del juego durante los entrenamientos	1	2	3	4	5
12. Motivar a los jugadores cuando compiten contra rivales débiles	1	2	3	4	5
13. Planificar estrategias para minimizar los puntos fuertes del equipo rival durante la competición	1	2	3	4	5
14. Enseñar a los diferentes jugadores las habilidades necesarias en función de su posición durante los entrenamientos	1	2	3	4	5
15. Promover eficazmente una adecuada deportividad en los jugadores	1	2	3	4	5

ANEXO 12. Cuestionario de autoeficacia para el entrenador.

Contesta a las siguientes afirmaciones en qué grado estás de acuerdo o en desacuerdo respecto a tu trabajo con tu equipo.

	Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1.- Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	1	2	3	4	1	2	3	4
2.- Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4	1	2	3	4
3.- Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4	1	2	3	4
4.- Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4	1	2	3	4
5.- Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4	1	2	3	4
6.- Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4	1	2	3	4
7.- Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4	1	2	3	4
8.- Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	1	2	3	4	1	2	3	4
9.- Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4	1	2	3	4
10.- Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4	1	2	3	4

ANEXO 13. Cuestionario de eficacia colectiva.

VALORACIÓN DE LA EFICACIA COLECTIVA DEL EQUIPO					
1: malo; 2: regular; 3: aceptable; 4: bueno; 5: excelente.	Valoración				
¿Cómo valoras al equipo en fase de ataque?	1	2	3	4	5
¿Cómo valoras al equipo en fase de defensa?	1	2	3	4	5
¿Cómo valores al equipo en el aspecto físico del juego?	1	2	3	4	5
¿Cómo valores al equipo en aspectos mentales y psicológicos?	1	2	3	4	5
¿Cómo valores al equipo en general?	1	2	3	4	5

ANEXO 14. Cuestionario de satisfacción con el entrenador.

Indica hasta qué punto las frases se corresponden con lo que piensas, usando la escala desde (1) <i>Muy poco</i> hasta (5) <i>mucho</i>	<i>Valoración</i>				
	<i>Muy poco</i>		<i>Mucho</i>		
1. Cuánto te gusta trabajar con tu entrenador	1	2	3	4	5
2. Si jugara el próximo año en este equipo te gustaría que siguiera el mismo entrenador	1	2	3	4	5
3. Cuánto sabe tu entrenador sobre este deporte	1	2	3	4	5

ANEXO 15. Cuestionario apoyo necesidades psicológicas básicas.

A lo largo del cuestionario verás la nomenclatura TD= Totalmente en desacuerdo y TA= Totalmente de Acuerdo

DURANTE LOS ENTRENAMIENTOS, NUESTRO ENTRENADOR/A...	TD					TA
	1	2	3	4	5	
1. Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar.	1	2	3	4	5	
2. Nos da confianza para que hagamos bien los ejercicios.	1	2	3	4	5	
3. Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros del equipo.	1	2	3	4	5	
4. Trata de que tengamos libertad a la hora de realizar los ejercicios.	1	2	3	4	5	
5. Nos propone ejercicios ajustados a nuestro nivel para que los hagamos bien.	1	2	3	4	5	
6. Favorece el buen ambiente entre los compañeros de equipo.	1	2	3	4	5	
7. Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de los entrenamientos.	1	2	3	4	5	
8. Siempre intenta que consigamos los objetivos que se plantean en los ejercicios.	1	2	3	4	5	
9. Promueve que todos los deportistas nos sintamos integrados.	1	2	3	4	5	
10. Nos deja tomar decisiones durante el desarrollo de los ejercicios.	1	2	3	4	5	
11. Nos ayuda a que aprendamos y mejoremos en el balonmano.	1	2	3	4	5	
12. Nos ayuda a resolver amistosamente los conflictos.	1	2	3	4	5	