

**APRENTATGE ESPORTIU:
com influeix la conducta de l'entrenador en
el procés d'aprenentatge de l'esportista**

TREBALL DE FINAL DE GRAU DE PSICOLOGIA

SOLER FREIXER, Griselda

4t del Grau de Psicologia

Tutor: Julio Figueroa

Treball Final de Grau

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

Vic, maig del 2014

AGRAÏMENTS

Al meu tutor, per la confiança que m'ha donat i per ajudar-me a transformar una petita idea en un constructe a partir del qual entenc la realitat.

A la meva família, el pilar que m'aguanta i m'empeny a lluitar pel que em fa feliç, perquè han estat dia rere dia seguint i motivant els meus passos.

A les meves companyes de carrera, pel suport i els moments compartits des que vam iniciar aquesta trajectòria ara fa quatre anys.

Als amics i a tota aquella gent que ha aportat el seu granet de sorra en el treball a través de la seva ajuda i opinió.

Als clubs, entrenadors i esportistes que han participat en la realització de l'estudi, per la seva implicació i compromís.

I a totes aquelles persones que al llarg de la meva vida m'han ensenyat a sentir i a viure la passió de l'esport, motiu pel qual he iniciat aquest projecte.

Resum:

Les persones estem en constant desenvolupament i socialització, i cada context en el qual ens veiem involucrats té sobre nosaltres el poder de modificar les nostres conductes. El criteri de partida és que el context esportiu també exerceix aquest domini sobre els individus que hi participen, motiu pel qual en aquest treball es pretén estudiar la influència de certs factors en el desenvolupament de la pràctica esportiva. De manera més detallada, l'objectiu que es busca és estudiar la influència conductual de l'entrenador en el procés d'aprenentatge de l'esportista. A partir d'aquest estudi s'obtindrà un perfil de com ha de ser un bon entrenador i les condicions que s'han de donar en l'esportista perquè els aprenentatges esdevinguin significatius, la qual cosa portarà a la funcionalitat i la millora del rendiment esportiu.

Paraules clau: *context esportiu, influència conductual, aprenentatge significatiu.*

Abstract:

People are in a constant process of development and socialization, and every context in which we are involved has the power to modify our behaviour. The baseline criterion is that the sporting context also exerts this power over the individuals who take part in it, so this work aims to study the influence of certain factors in the process of practising sport. More specifically, the objective is to study the behavioural influence of the trainer on the learning process of the athlete. This research will provide a profile of what requirements a good coach should fulfil and the conditions the athlete should meet in order for this learning to be significant, which will lead to greater functionality and improved athletic performance.

Keywords: *sporting context, behavioural influence, significant learning.*

ÍNDIX

1. Introducció	6
1.1. Presentació.....	6
1.2. Justificació	6
2. Marc teòric.....	8
2.1. El procés d'ensenyament i aprenentatge des de la perspectiva constructivista	8
2.1.1. El procés de construcció de significats segons Piaget	9
2.1.2. L'atribució de sentit.....	10
2.1.3. L'aprenentatge significatiu d'Ausubel.....	11
2.2. El procés d'aprenentatge esportiu.....	13
2.2.1. El context esportiu	13
2.2.2. Tipus d'aprenentatge	14
2.2.3. El triangle interactiu	16
2.3. Influència conductual sobre els aspectes psicològics	20
2.3.1. El reforçament positiu	20
2.3.2. El reforçament negatiu o càstig.....	21
2.4. El qüestionari CBAS de Smith i Smoll (1977).....	23
3. Part pràctica	25
3.1. Objectius del treball	25
3.2. Metodologia.....	25
3.2.1. Instruments.....	25
3.2.2. Mostra	26

3.2.3.	Procediment	27
3.3.	Resultats.....	28
3.3.1.	Resultats CBAS.....	28
3.3.2.	Resultats del qüestionari sobre la conducta de l'entrenador	31
3.3.3.	Altres resultats.....	33
3.4.	Aspectes ètics.....	33
4.	Conclusions	34
4.1.	Discussió dels resultats	34
4.2.	Conclusions generals.....	36
4.3.	Limitacions i possibilitats.....	37
5.	BIBLIOGRAFIA.....	39

1. Introducció

1.1. Presentació

Al llarg de la vida les persones participem en diferents pràctiques educatives que promouen el nostre desenvolupament i socialització. En cadascuna d'elles es desenvolupen una sèrie de processos i interaccions responsables de l'aprenentatge, els quals produeixen canvis positius en el desenvolupament de la persona tant en l'àmbit psicològic com social.

En el món de l'esport, un context on cada vegada hi ha més infants que s'inicien en la pràctica esportiva, es dona de la mateixa manera aquesta progressió personal, tot i que a vegades no se sap distingir. Moltes persones veuen i entenen l'esport com una realitat on els infants van a gaudir i a passar-s'ho bé, sense tenir en compte que també és un espai educatiu molt potent, on hi ha unes exigències, uns hàbits i unes normes determinades, i els coneixements que se'n desprenen poden ser extrapolats a altres situacions diverses.

1.2. Justificació

El meu interès per l'esport i la meva participació com a esportista han estat el motor que m'ha impulsat a analitzar des d'una perspectiva psicològica els processos psicològics que es produeixen dins d'aquest àmbit, centrant-me en el procés d'aprenentatge que fem els esportistes a l'hora d'adquirir noves habilitats tècniques i tàctiques. Moltes persones creuen que és l'esforç i la constància de l'esportista el que permet aprendre i perfeccionar les habilitats que es volen adquirir, de manera que tota l'obligació de l'aprenentatge recau sobre l'esportista. Ara bé, ha estat al llarg de la carrera on he pogut corroborar i descartar aquesta visió, ja que és un procés que implica diferents fases en les quals hi juguen un paper important altres factors externs. Amb aquesta afirmació no voldria crear confusions i infravalorar el paper evident de l'esportista en el desenvolupament de l'activitat. Això no obstant, considero que s'han de tenir presents altres factors que seran els que, juntament amb l'actitud de l'esportista davant el seu procés d'aprenentatge, permetran assolir l'èxit.

Des de la branca d'educació, la majoria de teories que s'han anat generant tenen com a referència la perspectiva constructivista per parlar sobre la construcció del coneixement i diferencien tres agents implicats en el procés, que són: l'educador, l'aprenent i el contingut. Partint d'aquesta teoria i havent dit anteriorment que no només és l'esportista l'únic implicat en el procés d'aprenentatge, l'objectiu principal que pretenc assolir en aquest treball és observar i avaluar la influència de la conducta de l'entrenador en els processos d'aprenentatge de l'esportista. Per veure com passa això és necessari parar-nos a contemplar com es produeix el procés d'aprenentatge per veure a continuació el paper que pot tenir un agent extern al propi esportista, és a dir, observar si les conseqüències de la interacció entre entrenador i esportista afavoreixen o no la pràctica esportiva.

2. Marc teòric

2.1. El procés d'ensenyament i aprenentatge des de la perspectiva constructivista

L'aprenentatge és un procés psicològic que es produeix al llarg de la vida i que genera modificacions conductuals en les persones com a conseqüència de la seva participació en diferents contextos educatius.

Partint de la perspectiva socio-constructivista, l'educació és el mitjà que promou el desenvolupament individual i la socialització. Vygotsky (1896) explica aquest procés de desenvolupament-aprenentatge a través de la "zona de desenvolupament proper" (ZDP), que fa referència a la distància entre el "nivell de desenvolupament real" (NDR), que és el que una persona sap fer de manera autònoma, i el "nivell de desenvolupament potencial" (NDP), allò que una persona pot fer amb l'ajuda d'una altra. Per aquest motiu, es dóna molta importància als coneixements previs de l'aprenent, per veure la situació de la qual partim, i el tipus i la quantitat d'ajuda que se li oferirà per tal d'arribar a assolir el nou coneixement.

A diferència de Vygotsky, que sustenta que el desenvolupament i l'aprenentatge se centren en els processos d'ajuda i interaccions amb els altres en la construcció de coneixement, apareix Piaget (1896), que focalitza l'atenció en els processos mentals de construcció del coneixement i considera que el desenvolupament és un procés necessari que pot fer l'individu en solitari sense ajuda dels altres.

Piaget i els seus col·laboradors aborden el tema de l'aprenentatge en íntima connexió amb el desenvolupament cognitiu. Aquest entén que cada persona té uns coneixements previs abans d'aprendre alguna cosa i, a l'hora d'aprendre, no partim del no res, sinó que tenim uns esquemes mentals en la nostra estructura cognitiva, és a dir, representacions de la realitat, que tant poden ser d'acció (com fer una cosa) com de coneixement (conceptualització).

Aquestes representacions es crearan i modificaran segons com entengui l'aprenent el nou aprenentatge, de manera que segons en quina edat es trobi, la concepció del nou contingut es pot veure diferenciada.

Piaget concep el desenvolupament cognitiu com una successió d'estadis i subestadis caracteritzats per la forma especial en què s'organitzen els esquemes i es combinen entre si formant estructures (Coll i col., 2002:69).

Identifica tres estadis o períodes evolutius: l'etapa sensoriomotriu (dels 0 als 2 anys), l'etapa de les operacions concretes (dels 2 als 12 anys) i l'etapa de les operacions formals (a partir dels 12 anys), que serà en la qual em centraré en aquest treball perquè és quan la persona ja disposa de capacitat d'abstracció i és on apareix la construcció de les estructures intel·lectuals pròpies del raonament hipoteticodeductiu, aspecte que s'ha de tenir en compte a l'hora d'ensenyar un aprenentatge perquè serà més fàcil la comprensió, veient-se també modificada la manera d'ensenyament. Andreu, M. D. (2003:84) afegeix: "Las posibilidades de trabajo psicológico que ofrece un grupo de jóvenes deportistas deben ser tenidas en cuenta de forma especial, debido a la plasticidad que presentan aquellos. Nos encontramos con una edad en la cual los jóvenes tienen una especial disposición al aprendizaje, al mismo tiempo que comienzan a apreciar las exigencias psicológicas y de otra índole que su deporte les impone...".

2.1.1. El procés de construcció de significats segons Piaget

Piaget entén l'aprenentatge com un procés on la persona va construint el coneixement a través de la interacció amb la realitat que l'envolta, essent un mateix el responsable únic de l'adquisició dels continguts.

Per entendre com es generen aquests esquemes de coneixement, explicaré breument el procés al qual fa referència l'autor quan ens parla del procés de construcció de significats.

Quan apareix un nou contingut d'aprenentatge s'inicia un procés d'assimilació, que és la recerca en els nostres esquemes mentals (coneixements previs) d'alguna cosa vinculada al nou contingut per entendre'l. Quan no trobem cap inclusiv¹ on integrar el nou coneixement, hi ha un desequilibri cognitiu, per això posteriorment es crea un nou

¹ Inclusor: conjunt de conceptes i preposicions que ja existeixen en l'estructura cognitiva a partir dels quals, juntament amb la nova informació, s'inicia una activitat mental interactiva que facilita el pas de la informació rellevant i el seu assoliment. (Naranjo, 2012)

esquema mental on incloure aquest nou concepte. A continuació, es torna a dur a terme el procés d'assimilació, i aquesta vegada, en disposar d'esquemes mentals, es genera un procés d'acomodació de l'aprenentatge en forma d'esquema mental dins la nostra estructura cognitiva, del qual s'obtindrà una equilibració majorant² de la qual en sortirà un aprenentatge.

2.1.2. L'atribució de sentit

Una altra condició que s'ha de tenir en compte en el procés d'aprenentatge, i que es comenta a Coll i col. (2002), és l'atribució de sentit, que fa referència a la dimensió afectiva i emocional de l'aprenentatge.

Quan les persones aconseguen aprendre, no només assoleixen una comprensió més o menys completa d'aquell contingut, sinó que d'alguna manera se'l fan seu i passa a formar part del constructe a partir del qual veuen la realitat. A més, a part de modificar la comprensió de les coses, transforma el sentit que aquestes tenen per a nosaltres.

Per atribuir sentit a un aprenentatge cal reunir tres condicions:

- **Representació de la tasca:** saber què s'ha de fer i com.
- **Tenir interès per contextualitzar la tasca:** és la disposició favorable i l'interès de la persona d'assimilar els continguts que se li presenten. Això, en els esportistes vol dir ser flexible i acceptar els canvis que es produeixen en l'adquisició de noves habilitats.
- **Sentiment de competència:** sentir-se capaç de fer-ho. Aquest últim punt està relacionat amb l'autoconcepte i l'autoconcepte acadèmic de l'individu, que és la representació que aquest fa sobre si mateix com a aprenent, com a persona dotada de

² Equilibració majorant: procés d'autoregulació entre els intercanvis funcionals o comportamentals que es produeixen entre la persona i el seu entorn físic i social. (Piaget citat a Coll i col., 1998:53)

determinades característiques o habilitats per afrontar l'aprenentatge en un context institucional (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; citat a Coll i col., 2002:312).

2.1.3. L'aprenentatge significatiu d'Ausubel

Un cop explicat com es produeix l'aprenentatge i les condicions que ha de tenir, és important fer referència a l'aprenentatge significatiu d'Ausubel, ja que el factor clau en l'aprenentatge no resideix en la quantitat de continguts apresos, sinó en el grau de significativitat en què s'aprèn i en el sentit que se li atribueix. (Coll i col., 2002:181)

Agafant una perspectiva cognitiva, l'autor dóna importància als processos mentals i a la modificació del coneixement, i planteja que les persones presenten una organització cognitiva interna basada en coneixements de caràcter conceptual relacionats entre si creant una estructura cognitiva jeràrquicament organitzada d'acord amb el grau d'abstracció i de generalitat. (Coll i col., 1998:289)

Segons Coll i col·laboradors, l'aprenentatge significatiu és aquell en el qual la nova informació es relaciona de manera substantiva amb els coneixements ja existents en l'estructura cognitiva de la persona, produint-se una transformació tant del contingut que s'assimila com del ja existent. (Coll i col., 2002:91)

Per donar sentit al procés, Ausubel (1963,1968) identifica diferents **tipus d'aprenentatge** tenint en compte les característiques de cadascun d'ells i la potencialitat per construir coneixements amb significat per als aprenents. L'autor postula dues dimensions d'anàlisi, per una banda es troben els aprenentatges segons el grau de significat adquirit, que fan referència a l'aprenentatge significatiu i l'aprenentatge repetitiu; i, per altra banda, es troben aquells referits a la forma en què es presenten els continguts, que són l'aprenentatge per descobriment i l'aprenentatge per recepció, que no comentaré perquè s'allunyen de les característiques del meu estudi.

Per **aprenentatge significatiu** s'entén aquell que es produeix quan la nova informació es relaciona de manera substantiva, i no arbitrària, amb els coneixements que l'aprenent ja té integrats en els seus esquemes mentals, provocant així una modificació de la informació que s'assimila i la que ja tenia apresada. En **l'aprenentatge repetitiu o memorístic**, en canvi, s'estableixen associacions arbitràries entre els

coneixements previs de l'aprenent i el nou contingut presentat, és a dir, que la informació es memoritza literalment, sense tenir un elevat grau de significat per a la persona.

Ambdues definicions s'han d'entendre dins la mateixa dimensió i no com a categories dicotòmiques, ja que els aprenentatges seran més o menys significatius o repetitius segons el procés d'aprenentatge de la persona.

Si es traslladen aquestes dos aspectes al context esportiu, s'observa que davant d'un contingut o una habilitat que es vol aprendre, aquesta ha de ser practicada i repetida si es vol assimilar i consolidar aquest gest en l'esportista. Així doncs, a part del procés inicial d'aprenentatge de l'habilitat que s'haurà de dur a terme, hi haurà un posterior procés d'aprenentatge repetitiu o assaig a fi de posar a punt l'habilitat apresada, és a dir, de donar-li sentit, relacionar-la amb altres aspectes apresos i interioritzar-la, que equival a fer-ne un aprenentatge significatiu. A partir d'aquí, la següent cosa que farà l'esportista és traslladar aquest coneixement a una situació de competició i fer un aprenentatge funcional.

En resum, dur a terme un aprenentatge significatiu i funcional vol dir aplicar uns coneixements determinats, als quals la persona els ha atribuït significat i els ha integrat a la seva estructura cognitiva a través de coneixements que ja tenia apresos, en diferents situacions on sigui possible la seva aplicació.

2.2. El procés d'aprenentatge esportiu

Quan parlem d'aprenentatge en l'esport hem de començar parlant dels diferents agents educatius que hi intervenen i s'expliquen a través del triangle esportiu, i que corresponen a les figures de l'esportista, l'entrenador i les famílies, àrbitres o organitzadors. En aquest entorn, les diferents influències socialitzadores juguen un paper important en la formació de característiques personals, com ara la percepció de l'habilitat, les conseqüències emocionals i afectives de la pràctica esportiva, la participació, motivació, compromís i grau d'implicació en l'esport o retirada, la transmissió de valors i el desenvolupament moral dels joves (Cruz i col., 2006:264). Així doncs, les competicions esportives poden constituir una experiència positiva o poden convertir-se en una font d'estrès per als nens, de manera que dependrà dels objectius plantejats pels organitzadors, les exigències i les expectatives dels entrenadors i els pares el que determinarà la manera com s'entendrà l'esport.

Abans de continuar parlant dels agents que participen en el triangle esportiu, faré referència als factors clau que participen en l'aprenentatge de l'esport.

2.2.1. El context esportiu

El propòsit de l'entrenament és ampliar i millorar els recursos dels esportistes, tant en l'àmbit individual com col·lectiu, amb la finalitat d'optimitzar les seves possibilitats de rendiment esportiu i desenvolupar, a través d'aquest treball, beneficis físics, psicològics i socials. (Buceta, 2004:161)

La qualitat de l'entrenament en determinarà l'eficàcia, és a dir, seran els entrenaments que facilitin les millores i els avenços en el desenvolupament de valors psicosocials els que determinaran el propòsit que es vol aconseguir.

Segons Rodríguez (2010), en la seva tesi doctoral esmenta els objectius generals d'un entrenador, que han de ser:

- **Treballar l'aspecte físic:** a través del desenvolupament d'habilitats pròpies de la disciplina esportiva, treballar la forma física, crear hàbits saludables, evitar lesions, etc.

- **Treballar l'aspecte psicològic:** ensenyant als esportistes a controlar les emocions i fomentant el desenvolupament de l'autoestima i l'autoconfiança en les pròpies capacitats.
- **Atendre l'aspecte social:** fent entendre el concepte d'equip, la importància dels rols dins d'aquest, la cooperació, la disciplina, el compliment de normes i el respecte cap a l'adversari.
- **Fomentar la diversió** de l'activitat realitzada.

Per tal de treballar aquests aspectes, cal una bona organització de les sessions d'entrenament, ja que serà en aquests casos on es generaran situacions d'aprenentatge adequades perquè l'esportista arribi a assolir els èxits esportius, a més de crear un entorn que generi als participants un impacte significatiu en el seu autoconcepte, la seva motivació i la qualitat de l'experiència esportiva (Rodríguez, 2010:31).

2.2.2. Tipus d'aprenentatge

J. M. Buceta entén l'aprenentatge, el perfeccionament de les habilitats i l'eliminació de conductes inapropiades en els esportistes joves, com un dels objectius generals al qual se l'hi ha de dedicar molt temps durant tota la temporada (Buceta, 2004:164).

Distingeix dos tipus d'aprenentatge, l'aprenentatge de la presa de decisions i l'aprenentatge de l'execució de moviments.

L'aprenentatge de la presa de decisions fa referència a la identificació de les circumstàncies que porten a prendre una decisió, com ara decidir fer una passada, decidir tirar a cistella, decidir anticipar-se en la defensa, etc. L'objectiu de l'aprenentatge és que l'esportista sàpiga prendre la decisió més apropiada en funció de les circumstàncies en les quals es trobi. Per arribar a complir aquest objectiu, és imprescindible que l'entrenador especifiqui prèviament quines són les circumstàncies anteriors que determinaran cada decisió i elabori un pla de treball per aconseguir aquest aprenentatge.

L'**aprenentatge de l'execució de moviments** exigeix que l'esportista centri l'atenció en la seva pròpia conducta identificant les sensacions corporals associades a l'execució per tal d'ajudar a assimilar els nous moviments. Un cop assimilats, aquests hauran de ser executats de manera més automàtica, sense que sigui necessària l'atenció conscient del jugador.

Pel que fa a aquest procés d'aprenentatge de la destresa motiu, des de la psicologia esportiva s'identifiquen tres fases d'aprenentatge que són: la fase cognitiva, l'associativa i l'automàtica (Figuroa, 2013).

- **Fase cognitiva:** se centra en comprendre la manera en què s'executa la destresa. En aquesta fase l'esportista utilitza la cognició o processos psicològics per obtenir el coneixement de com s'executa la tasca.
- **Fase associativa:** s'entén com una fase pràctica o de fixació, i és on l'aprenent posa en pràctica la destresa a través de la repetició per arribar al seu domini.
- **Fase autònoma:** sorgeix quan l'esportista és capaç de posar en pràctica la destresa a la perfecció o amb el màxim nivell d'habilitat de manera inconscient. En aquesta fase la destresa passa a convertir-se en un hàbit.

“Para tener la idea de un movimiento,

hay que hacerlo mil veces.

Para conocerlo,

hay que repetirlo diez mil veces.

Y para poseerlo,

hay que realizarlo cien mil veces”.

Anònim

2.2.3. El triangle interactiu

Des de la perspectiva constructivista, aquests elements en interacció fan referència a un conjunt de tres agents que mantenen una relació multidireccional entre ells en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Com ja s'ha esmentat a l'inici d'aquest apartat, els elements que hi participen són: l'entrenador, l'esportista, les famílies, àrbitres o organitzadors.

En el meu cas, faré referència únicament a la figura de l'entrenador i de l'esportista, ja que és on recau el pes del meu treball i el tercer focus no estaria tan centrat en un tercer agent com podrien ser els pares o àrbitres, sinó que faria referència a un concepte menys observable directament que seria el contingut i la seva forma de transmissió, del qual en parlaré en l'apartat que vindrà a continuació que fa referència a la influència conductual sobre els aspectes psicològics dels esportistes.

- **L'agent educatiu: l'entrenador**

L'entrenador és la persona dins l'equip que ha d'oferir ajuda per tal que els processos de construcció de coneixement vagin pel bon camí, ha d'ensenyar a pensar i actuar sobre el contingut significatiu i contextualitzat, tot i que s'ha de tenir en compte que l'ajuda tan sols és una ajuda, ja que el responsable és l'aprenent. Això no obstant, és l'entrenador qui ha de trobar una connexió amb la realitat de l'esportista i que aquest hi vegi utilitat pràctica. Perquè aquests aprenguin han d'estar connectats al que ja saben, als coneixements previs, i han de poder relacionar-los amb el contingut nou.

En aquest treball es pretén buscar el perfil d'entrenador més òptim per a l'ensenyament esportiu i, per començar, partirem de la definició de professor eficaç de Piéron, citada en Moreno, M. P. i Del Villar, F. (2004:39):

“El profesor eficaz es el que halla los mecanismos para mantener la implicación de sus alumnos, de forma apropiada para el tema y lo consigue durante un porcentaje de tiempo elevado, sin tener que recurrir a técnicas o intervenciones coercitivas, negativas o punitivas” (Piéron, 1999).

En el llibre de Moreno, M. P. i Del Villar, F. (2004:31-32), apareix un estudi realitzat per Cunha, Gaspar, Costa, Carvalho i Fonseca (2000) que parla sobre les característiques més votades per jugadors de futbol juvenils i sèniors sobre el que entenen ells per un bon entrenador, i ressalten els aspectes següents: persona responsable, honesta, treballadora, crítica i oberta, altruista i estudiosa, amb una bona relació amb els jugadors, que utilitzi una metodologia adequada, planificador, transmissor de molts coneixements, coneixedor de les característiques dels seus atletes, que li agradi el que fa, sàpiga motivar, que variï el tipus d'entrenament i que estigui atent als problemes dels atletes i mantingui la disciplina.

L'entrenador ha de facilitar els processos cognitius implicats en el procés d'aprenentatge; per fer-ho, és fonamental tenir clar i estructurat el mètode de treball que s'utilitzarà.

Alguns requisits dels que parla Buceta (1998) que s'han de tenir clars són:

- La introducció dels continguts ha de ser progressiva (dels aspectes més simples als més complexos), per tal de facilitar el funcionament atencional i propiciar que els esportistes puguin codificar, relacionar i emmagatzemar la informació rellevant.
- Saber el que es vol fer i aconseguir amb cada exercici. L'establiment d'objectius progressius, el plantejament de normes de funcionament i l'organització d'exercicis és un recurs molt útil per a l'esportista.
- En tot el procés és molt important la comunicació de l'entrenador, tant per dirigir-se als seus esportistes com per explicar-los els objectius, els continguts i les normes de funcionament dels exercicis, ajudar-los a mantenir l'atenció en els estímuls rellevants, proporcionar-los *feedback* i aplicar programes de reforçament o càstig. Les intervencions verbals han de ser clares i precises, centrant-se en el que considera més important perquè els esportistes ho assimilïn, i donant-los la informació que necessiten per poder executar o decidir correctament, sense sobrecarregar-los amb un excés d'informació, o distreure'ls amb instruccions i comentaris que s'apartin de l'objectiu de l'exercici, i deixant-los experimentar i decidir per ells mateixos.

- **L'esportista com a aprenent**

El que un esportista és capaç de fer i d'aprendre en un moment determinat depèn tant del seu nivell de desenvolupament cognitiu com del conjunt de coneixements, interessos, motivacions, actituds i expectatives. És important tenir en compte el procés evolutiu de l'esportista perquè condiciona el rendiment. S'ha de tenir en compte com assimila la informació i la integra dins la seva estructura cognitiva per tal que es produeixi l'aprenentatge.

Des del Departament de Psicologia de l'Esport del Centre d'Alt Rendiment Esportiu de Sant Cugat (Barcelona), es disposa d'un model de treball per tal d'organitzar els aspectes psicològics que participen en el rendiment. Aquest model té forma de piràmide i està format per quatre nivells, corresponents cadascun a un requisit psicològic que s'ha de complir en l'esportista si es vol aconseguir el màxim rendiment.



Figura 1. Model de treball en forma de piràmide dels aspectes psicològics que intervenen en el rendiment

Aquests nivells, segons explica el psicòleg Pep Marí en el seu llibre *Aprender de los campeones* (2011), són:

- **Poder aprendre:** fa referència a la salut, la personalitat i les circumstàncies de l'entorn. La manera de ser de l'esportista, el bon estat físic i l'entorn en el qual es troba ha de permetre-li poder aprendre, i això esdevindrà amb un estat

d'ànim regular, consistent i estable, i en un entorn immediat que no interfereixi en el seu rendiment i que treballi i doni suport a l'esportista perquè aconseguixi aquest rendiment.

- **Voler aprendre:** té a veure amb la motivació. Per estar motivat fa falta tenir clars els objectius que es volen aconseguir i fer tot el necessari per aconseguir-los, renunciant i sacrificant certes coses per optar-hi, esforçant-se a complir el programa de treball i acceptant les conseqüències que esdevinguin de l'objectiu que es vol assolir i del seu treball.

Segons Dweck & Elliot (1983), citats a Alonso, J. (1992:13), les persones tenim dues maneres d'entendre els objectius que ens proposem i aquests són els objectius d'aprenentatge, que té a veure amb el fet de voler incrementar la pròpia competència, i els objectius d'execució, relacionats amb el "jo", com ara quedar bé amb els altres, tenir èxit i evitar el fracàs. Així doncs, dependrà del tipus d'objectius establerts la implicació de l'esportista per aprendre.

"Com més ambiciosos siguin els objectius, més nivell de compromís hi haurà".

Pep Marí, Aprender de los campeones (2011)

- **Saber aprendre:** és la capacitat d'adaptar-se a les situacions, de manera que quan es cometen errors, l'esportista els assumeix, els analitza i, arribant a una conclusió, busca solucions per corregir-los, la qual cosa farà que no es cometi dues vegades el mateix error, si més no, per la mateixa raó, ja que aquest canviarà la seva conducta.
- **Demostrar el que s'ha après:** amb els passos anteriors està assegurat l'aprenentatge de l'esportista. Ara bé, és possible que no s'apregui tot el desitjable, però segur que s'hauran ampliat els recursos de l'esportista. Per demostrar el que s'ha après, és necessari tolerar la pressió en el moment de la veritat, és a dir, ha de saber competir amb tots els recursos apresos i que ha anat perfeccionant fins al moment de la competició.

2.3. Influència conductual sobre els aspectes psicològics

L'entrenador interactua sovint amb els seus jugadors al llarg dels partits i entrenaments. En aquestes interaccions els comportaments d'una persona influeixen en l'altra. Així, les conductes de l'entrenador alteren el rendiment, la motivació i les actituds dels seus jugadors i la seva actuació, però alhora, aquestes també afecten a l'entrenador (Cruz, 1994:5).

Molts estudis s'han centrat en analitzar les conseqüències que té la conducta de l'entrenador en els seus jugadors, ja que s'ha observat com el reforç modifica la conducta.

Una de les estratègies psicològiques més eficaces i útils per a l'entrenador és la de reforçar les conductes apropiades dels esportistes, amb la finalitat de desenvolupar-les i consolidar-les com a conductes habituals (Buceta, 2004:191).

En l'estudi realitzat per Cruz i col. (2006), es distingeixen dos enfocaments diferents per ensenyar els fonaments tècnics i tàctics d'un esport: el reforçament positiu i el reforçament negatiu.

2.3.1. El reforçament positiu

Parteix de la premissa que tots els comportaments que es valoren s'aprenen, de manera que aquest enfocament es caracteritza per recompensar les conductes desitjades perquè aquestes es tornin a repetir en accions futures.

Segons Buceta (2004), hi ha dues maneres diferents de reforçar les conductes apropiades:

- **Reforç o reforç positiu:** és la més freqüent i consisteix en aplicar un estímul positiu per tal que la conducta es torni a repetir.
- **No reforç:** tracta de retirar l'estímul negatiu que es podria donar com a conseqüència d'una conducta, amb la finalitat que sigui més probable que la conducta es torni a repetir.

El fet que tinguin lloc conductes de reforçament contribueix a l'aprenentatge i a la consolidació de conductes habituals, afavoreix el clima de treball, millora la relació entre l'entrenador i els seus jugadors i fa que els esportistes estiguin més contents i motivats, la qual cosa augmenta l'autoestima i redueix l'ansietat i l'abandonament de la pràctica (Buceta, 2004:195).

Segons un estudi d'Amorose & Horn (2000), citats a Rodríguez (2010:32), els entrenadors amb alta freqüència de retroalimentació positiva, ànims i informació i amb conductes democràtiques tenien esportistes més motivats intrínsecament, és a dir, amb un major interès i implicació en la pràctica, satisfacció, disposició a l'esforç, competència percebuda i disminució de l'ansietat competitiva.

A més, els atletes motivats tendeixen a desenvolupar adequadament les habilitats per tal d'assolir els seus potencials i a tenir una autopercepció més positiva d'ells mateixos gràcies al sentiment de competència en la disciplina.

2.3.2. El reforçament negatiu o càstig

És considerada una tècnica psicològica que utilitza estímuls aversius, com ara la crítica o el càstig, per tal d'eliminar els errors i les conductes inapropiades o no desitjades dels jugadors, perquè es considera que l'esportista que comet menys errors és el que guanya.

La utilització d'aquesta estratègia permet desenvolupar conductes correctes i afavorir l'eliminació de les incorrectes, propiciant el progrés dels esportistes en un clima positiu que afavoreixi la continuïtat en l'esport i un major benefici de la pràctica esportista (Buceta, 2004:206). També ens podem trobar el cas que esportistes reaccionin bé davant el càstig i que l'efecte que es vol aconseguir aparegui en unes conductes, les que depenen més de l'esforç, però no en d'altres, com ara les que requereixen més precisió o que els esportistes no dominen (Buceta, 2004 : 200).

Ara bé, l'ús inadequat o incorrecte d'aquesta tècnica pot portar a efectes negatius en l'esportista, com ara la por a fallar. Aquesta por fa que el rendiment disminueixi i interfereixi amb la tàctica a seguir, augmentant la probabilitat de no intentar realitzar la jugada o de tornar a fallar, que portarà al no assoliment dels objectius. La situació d'ansietat que es genera fa que els esportistes percebin la situació d'entrenament o de

competició com una situació d'amenaça deixant de ser un repte per a ells. Aquest fet també pot provocar que l'esportista s'infravalori no només en l'àmbit esportiu, sinó també en altres aspectes de la seva vida. L'estil negatiu provoca que la relació entre entrenador-jugador es deteriori i apareguin sentiments de ressentiment i hostilitat cap a l'entrenador.

Un cop explicats els dos tipus de reforçament, s'observa com en la pràctica esportiva es poden observar tant l'un com l'altre en algun moment determinat de la interacció. Cruz i col. (2006) consideren que amb joves en fase d'aprenentatge és important que predomini l'estil positiu, per tal de motivar els jugadors i arribar a aconseguir els seus objectius i establir relacions interpersonals agradables i relaxades.

2.4. El qüestionari CBAS de Smith i Smoll (1977)

Tenint en compte que l'aprenentatge dels esportistes es veu influenciat per la conducta de l'entrenador, és interessant avaluar aquesta conducta per veure els elements que es poden modificar i millorar per tal que la pràctica esportiva es desenvolupi de manera constructiva i eficaç, repercutint en la millora de la tasca esportiva que fa l'entrenador, com els beneficis que en poden treure els jugadors.

Un instrument vàlid i molt utilitzat en l'avaluació dels entrenadors per conèixer la seva manera de treballar i el seu comportament dins el terreny de joc és l'instrument anomenat CBAS (*Coaching Behaviour Assessment System*).

Com explica Cruz en el seu article, "El sistema d'avaluació de la conducta de l'entrenador (CBAS) és un instrument d'avaluació que es va desenvolupar a partir d'observar l'actuació d'entrenadors de diferents esports, i permet l'observació directa i codificada de la conducta de l'entrenador durant els entrenaments i partits" (Cruz, 2006: 266).

En aquest instrument es registren dos tipus de conductes: les conductes reactives, que són les respostes de l'entrenador a accions desitjables o encertades, equivocacions o errors i conductes disruptives; i les espontànies, que són respostes iniciades per l'entrenador i que no tenen antecedents immediats o ben definits en el joc d'equip.

A la taula que s'observa a continuació es nombren i s'expliquen les categories que formen l'instrument.

Conductas Reactivas	Definición
<i>Respuestas a Comportamientos deseables</i> Refuerzo (R) No Refuerzo (NR)	Reacción positiva, verbal o no-verbal, recompensa de una buena jugada o esfuerzo Ausencia de reacción a una buena jugada
<i>Respuesta a los errores</i> Ánimo al Error (AE) Instrucción Técnica al Error (ITE) Punición / Castigo (P) Instrucción Técnica Punitiva (ITP = ITE+P) Ignorar Error (IE)	Ánimo después de un error Instrucción o demostración de cómo corregir el error cometido por el deportista Reacción negativa, verbal o no-verbal, después de un error Instrucción técnica después de un error dada de manera punitiva/hostil, en forma de castigo Ausencia de reacción a un error
<i>Respuesta a comportamientos disruptivos</i> Mantener el Control (MC)	Reacción para poner o mantener el orden (ej. desatención, comportamientos fuera de las normas)
Conductas Espontáneas	Definición
<i>Relacionadas con el partido/entrenamiento</i> Instrucción Técnica General (ITG) Ánimo General (AG) Organización (O)	Instrucción transmitida de forma espontánea respecto a la técnica o estrategia de juego Ánimo emitido de forma espontánea Comportamientos administrativos para asignar funciones, posiciones, responsabilidades o anunciar sustituciones
<i>Irrelevantes para el partido/entrenamiento</i> Comunicación General (CG)	Interacciones con los deportistas que no están relacionadas con situaciones de partido o actividades del equipo

Nota: Tabla adaptada de Smith, Smoll y Hunt (1977a). Las letras entre paréntesis representan los códigos para cada categoría.

Figura 2. Definición de las 12 categorías del CBAS, extraída de l'artículo de Cruz (2006:266)

3. Part pràctica

3.1. Objectius del treball

En la part pràctica s'han fixat dos objectius, un amb referència a l'entrenador i l'altre amb els esportistes. Per aquest motiu, dins d'aquest apartat s'han realitzat dues intervencions diferents: la primera ha consistit en una observació d'entrenadors amb la finalitat de veure el seu tipus de conducta vers els seus jugadors en situacions d'entrenament i competició; i la segona, en un estudi exploratori complementari que ha consistit a passar uns qüestionaris a esportistes per copsar la seva percepció davant les conductes empreses per l'entrenador i la seva influència en el rendiment.

3.2. Metodologia

S'ha realitzat un estudi descriptiu transversal i polietàpic per tal de copsar la situació de la població a qui anava dirigida la investigació en un moment determinat.

Es tracta d'una mostra no probabilística, ja que la selecció dels entrenadors i dels participants no s'ha fet de forma aleatòria. Per tant, els resultats extrets d'aquest treball són particulars i no es poden extrapolar a cap altra població ja que no es pot calcular l'error de mostreig obtingut.

3.2.1. Instruments

En el primer cas, s'ha utilitzat un tipus de disseny per observació, que ha consistit en l'observació natural de tres entrenadors d'handbol dins del seu context habitual d'entrenament.

L'instrument utilitzat ha estat el CBAS (*Coaching Behaviour Assessment System*)³, on s'ha anat anotant de manera sistemàtica tot el que s'anava observant.

³ Annex 1. Plantilla del qüestionari CBAS

La segona part del treball ha consistit en un estudi exploratori per observar la percepció dels jugadors de la conducta de l'entrenador, ja que quan s'està exercint la professió és molt important copsar la subjectivitat, la qual cosa porta a veure com, davant d'una mateixa conducta de l'entrenador, aquesta afecta de maneres diferents o fins i tot oposades a dos jugadors d'un mateix equip.

Per dur a terme aquesta investigació s'ha elaborat un qüestionari⁴ en base a les categories del sistema d'avaluació conductual de l'entrenador (CBAS). L'instrument creat està format per 22 ítems que mesuren els factors que apareixen en el CBAS, com ara la utilització de reforç i càstig, les reaccions davant encerts i errors, la freqüència amb què dóna instruccions i ànims, etc.

3.2.2. Mostra

La mostra utilitzada en la primera part ha estat de tres entrenadors de handbol d'un mateix club, dos de l'equip del cadet masculí -primer i segon entrenador- i un de l'equip del cadet femení.

En la segona part s'ha utilitzat una mostra de 38 esportistes, 20 jugadors de futbol d'entre 13 i 24 anys (equip infantil i equip *amateur*), i 18 jugadores de futbol d'entre 12 i 28 anys (equip cadet-infantil i *amateur*). Més concretament, s'han passat els qüestionaris a 15 nois de 13 a 14 anys (infantil) i 5 nois de 18 a 24 anys (*amateur*), i 8 noies de 12 a 14 anys (cadet-infantil) i 10 noies de 17 a 28 anys (*amateur*).

El criteri per la selecció d'aquesta mostra ha estat la disponibilitat i accessibilitat dels subjectes. Respecte la franja d'edat dels jugadors, s'ha tingut en compte les etapes de desenvolupament cognitiu de Piaget, en les quals diu que és a partir dels 12 anys quan s'assoleix el raonament hipoteticodeductiu, i el que diu Andreu, Ma. (2003) sobre el fet que es té més plasticitat cerebral i una disposició especial a l'aprenentatge, i que quant més gran és la persona més capacitat té per apreciar les exigències psicològiques i altres característiques que exigeix l'esport; per això no s'ha posat un límit determinat on tallar, mentre els enquestats fossin majors de 12 anys i fossin esportistes.

⁴ Annex 2. Plantilla del qüestionari sobre la conducta de l'entrenador

3.2.3. Procediment

El primer pas que s'ha dut a terme ha estat un període de depuració del CBAS abans de passar-se als entrenadors, on s'ha posat a prova durant tres sessions l'instrument amb dues entrenadores de gimnàstica artística per agafar pràctica, tot i que aquest instrument s'havia utilitzat en casos anteriors i externs al treball.

A continuació, s'ha parlat amb el coordinador del club de handbol per fer l'observació i, davant el seu consentiment, s'ha passat a avaluar la conducta dels entrenadors. L'observació s'ha fet des de peu de pista, i gràcies a aquesta proximitat s'ha tingut contacte visual i auditiu de les indicacions i conductes dels entrenadors.

El temps d'observació ha estat sistemàtic, és a dir, hi havia un moment determinat per registrar aquestes conductes, que era en les sessions d'entrenament dels equips. El període seleccionat ha estat durant un mes, assistint els dimarts als entrenaments del cadet masculí d'handbol i els dimecres al del cadet femení del mateix club, i passant el qüestionari durant l'entrenament (1 h 30 min). S'ha fet per intervals, ja que en el cas dels entrenadors del masculí, al ser dos s'han hagut de dur a terme dos registres simultàniament, sense haver-hi un criteri específic a l'hora d'observar l'un o l'altre, sinó fent-ho com es creia convenient o quan un adquiria més protagonisme que l'altre. En el cas de l'entrenador femení, l'observació ha estat més contínua, ja que únicament s'ha mirat la intervenció que aquest feia sobre el seu equip.

L'observació d'aquests equips ha permès obtenir un registre de 3 fitxes del CBAS per entrenador en situació d'entrenament, dues per l'entrenador del cadet femení en situació de competició, i pel que fa als del cadet masculí, s'han enregistrat les seves conductes una vegada per cadascun en situació de competició (en el primer partit que es va anar no hi havia el primer entrenador i va haver d'agafar el lideratge el segon, i el següent cop hi havia el primer entrenador però no el segon)⁵.

Un aspecte que s'ha tingut en compte en l'observació és la font d'error que té aquest tipus de disseny i que fa referència a la reactivitat, és a dir, al canvi de comportament de la persona quan sap que està essent observada. La forma de corregir l'error ha estat fent que l'entrenador s'acostumés a la presència de l'observador augmentant la

⁵ Annex 3. Exemple d'un registre conductual d'entrenador amb el CBAS

permanència al lloc (anant-hi durant un mes seguit) i fent un apropament progressiu (de seure als bancs de més lluny a seure més a prop, sempre i quan es permetés analitzar els aspectes correctament).

En ser aquesta una intervenció feta a entrenadors d'un mateix club, posteriorment a l'avaluació i anàlisi dels resultats, s'ha creat un informe de l'observació que ha estat transmès al coordinador en una reunió per donar-li el *feedback* i veure els aspectes més rellevants i els que s'havien de canviar o millorar.

Pel que fa al qüestionari dirigit als jugadors, després de la seva elaboració acurada, es van agafar 5 subjectes per passar el període de depuració i veure si les preguntes s'entenen bé i si les opcions de resposta eren les pertinents. Un cop passat aquest període, es va establir contacte amb entrenadors i responsables d'equips amb fàcil accés i amb unes característiques idònies (més de 12 anys), i es van poder passar els qüestionaris als esportistes⁶.

3.3. Resultats

3.3.1. Resultats CBAS

Els resultats de la primera part que es presenten a continuació fan referència al nombre mig d'elements per sessió d'entrenament (per exemple: en una sessió es reforça 25 vegades).

⁶ Annex 4. Exemple d'un qüestionari respost per un jugador sobre la conducta de l'entrenador

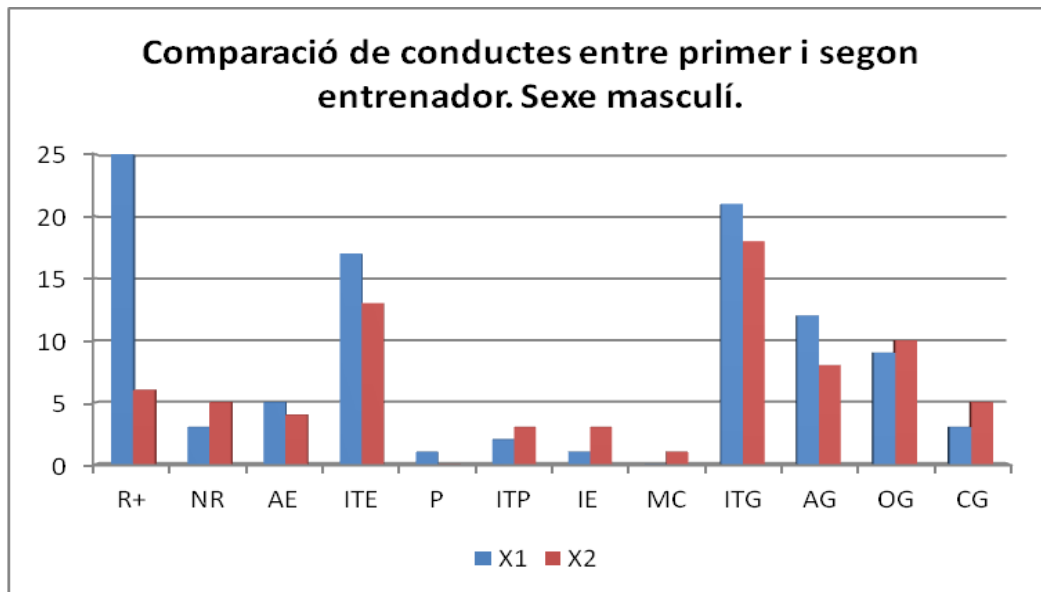


Figura 3. Comparació de conductes entre el primer i el segon entrenador cadet masculí

En aquesta primera gràfica s'observa el nombre de conductes que emprèn tant el primer entrenador, d'ara en endavant anomenat (X1), com el segon (X2) en situacions d'entrenament i competició en general. S'ha de puntualitzar que, tot i que s'hagi portat un registre d'ambdós entrenadors en situacions d'entrenament i competició, s'han ajuntat els resultats per falta d'informació, sobretot en el cas de la competició en la qual si va assistir un únic dia.

Tornant a la descripció dels resultats, la comparació entre els dos entrenadors d'un mateix equip serveix per veure si van en la mateixa direcció. Pel que s'observa en línies generals, es veu com van pel mateix camí i es complementen, ja que en el cas del reforç, com que X1 ja en dóna, no fa falta que X2 també ho faci, motiu pel qual aquest últim puntua més alt en l'ítem de no reforç (NR). Pel que fa als ítems d'ànim davant l'error i ànim general (AE i AG), es veu com X1 sempre puntua una mica més per sobre i que en general, donen més ànim a l'equip a través de l'AG, que no pas a nivell individual després de la comissió d'un error per part d'algun membre de l'equip, tot i que es veu que també ho fan. Tots dos donen instrucció tècnica davant l'error (ITE), de manera que X2 també participa activament en el desenvolupament de l'activitat. Aquest, però, dóna més instrucció tècnica punitiva (ITP), de manera que es pot dir que les instruccions tècniques de X1 són menys punitives que les de X2, tot i que X1 actua de manera més directa, com es veu en el cas del càstig (P). S'ha de dir que el càstig i la instrucció tècnica punitiva estan relacionades, ja que, encara que un

entrenador no puntuï en l'ítem de càstig però sí en el d'ITP, vol dir que l'entrenador no castiga, però que està constantment apallissant el jugador, és a dir, que l'està castigant igualment. Es pot dir que no és el cas d'aquests entrenadors, perquè les puntuacions en aquests ítems són molt baixes.

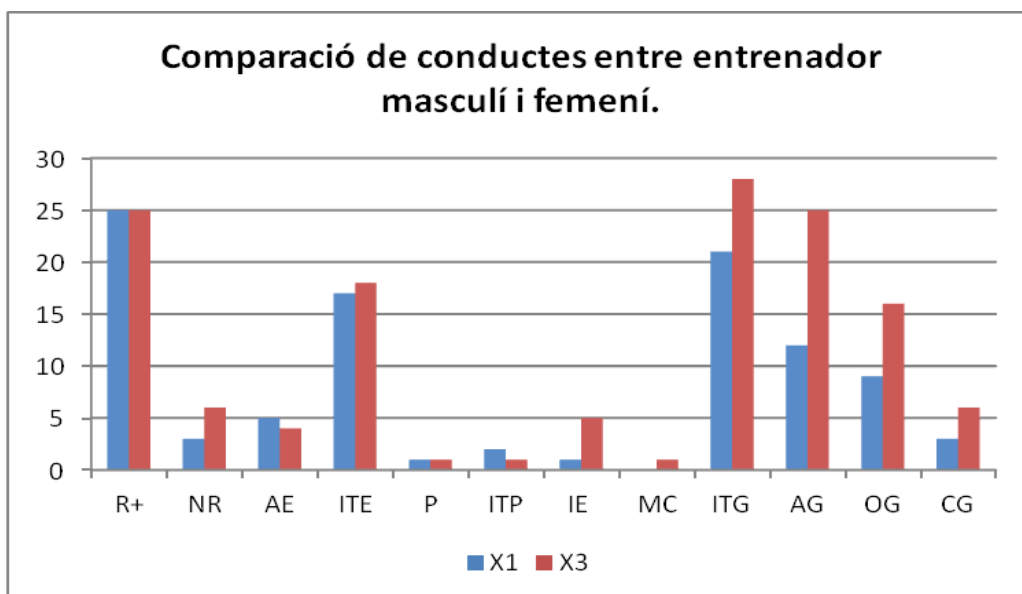


Figura 4. Comparació de conductes entre entrenador masculí i femení

En aquesta segona gràfica es veuen reflectits els resultats de l'entrenador del cadet femení, d'ara en endavant anomenat (X3), juntament amb els del primer entrenador del masculí (X1), per veure com actuen entrenadors de diferents equips i que no es veuen condicionats per les conductes d'un altre.

En línies generals es veu com les puntuacions de X3 són superiors a les de X1 en la majoria d'aspectes. Aquest fet es podria produir per la falta d'un segon entrenador, és a dir, que pel fet de no haver-hi una segona persona en l'equip femení fa que l'únic entrenador que hi ha hagi d'actuar en més ocasions. Pel que fa als resultats, s'observa com X3 reforça molt a les seves jugadores i les ànima constantment. Aquest estil de reforç positiu fa que hi hagi molt poc càstig o instrucció tècnica punitiva. Pel que es veu, la instrucció tècnica que dona l'entrenador és semblant a la de X1, donen més instrucció tècnica general que no pas instrucció tècnica davant l'error, tot i que tant un aspecte com l'altre es veuen presents en ambdós casos.

3.3.2. Resultats del qüestionari sobre la conducta de l'entrenador

A continuació es presenten els resultats corresponents a la percepció dels jugadors sobre els ítems del CBAS observats en l'entrenador. Amb aquestes gràfiques es pot veure com afecta la conducta de l'entrenador en l'aprenentatge dels jugadors i si els és o no útil. En aquest cas els resultats són percentuals en funció de les respostes dels participants.

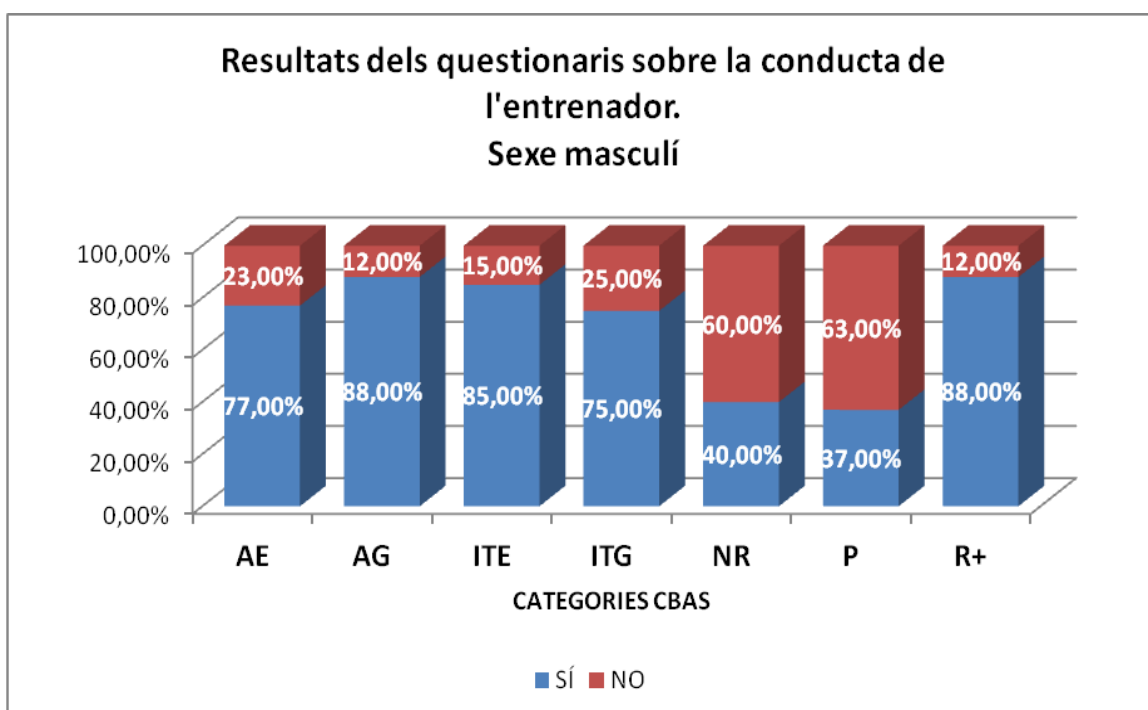


Figura 5. Resultats del qüestionari sobre la conducta de l'entrenador en jugadors de futbol

Els resultats que s'observen mostren que als jugadors els agrada rebre ànims a l'error (AE) i ànims en general (AG), perquè els motiva davant del seu aprenentatge. Es veu també com els és útil la instrucció tècnica que dóna l'entrenador, tot i que és més eficaç la instrucció tècnica a l'error (ITE), que els diguin què fan malament i els rectifiquin, que la instrucció tècnica general (ITG), que els donin consignes durant l'entrenament o la competició, ja que en aquest cas i com s'ha esmentat en la teoria, l'entrenador ha de deixar en determinades ocasions que el jugador aprengui per si sol a prendre decisions i executar els moviments. Pel que fa als ítems de no reforç (NR) i

càstig (P), s'observa com a la majoria de jugadors no els són útils en el seu procés d'aprenentatge esportiu, tot i que, a alguns jugadors, el fet que els reforcin cridant o castigant els motiva i els és eficaç. Pel que fa a l'últim ítem, al de reforç positiu (R+), es veu com la majoria de jugadors hi donen importància per la millora en les seves habilitats i la seva motivació per augmentar el propi rendiment.

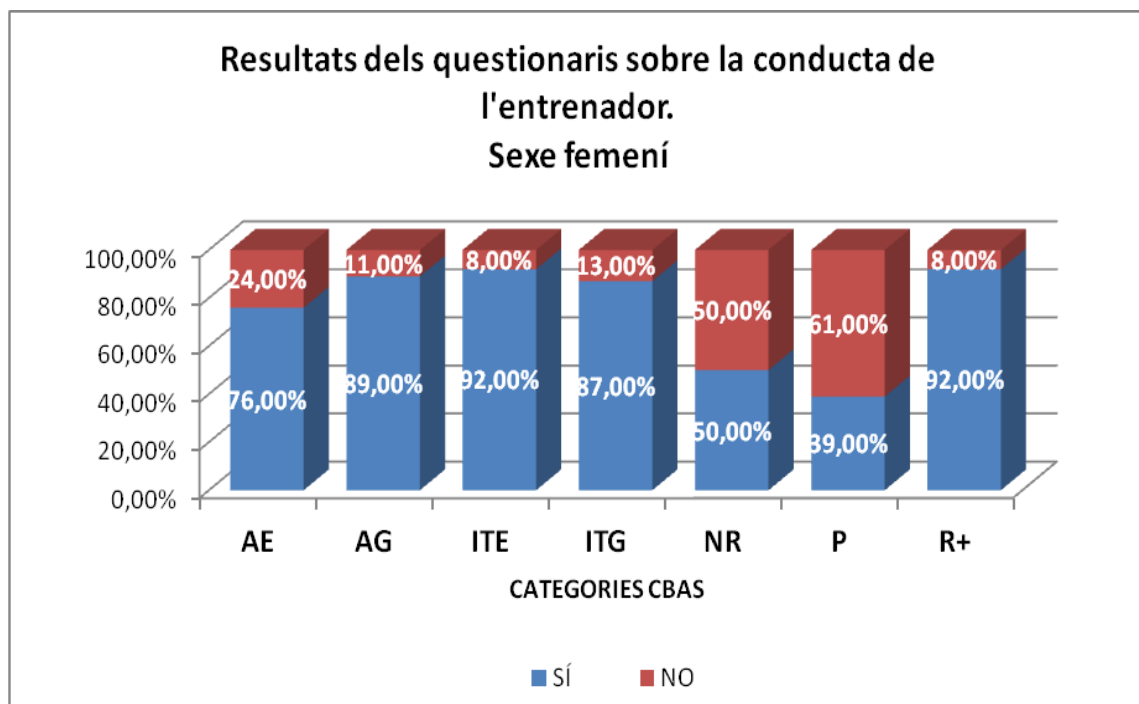


Figura 6. Resultats del qüestionari sobre la conducta de l'entrenador en jugadores de futbol

En aquesta gràfica es veuen representats els resultats del qüestionari en futbolistes de sexe femení. S'ha volgut diferenciar els resultats entre sexes per veure si es copsava alguna diferència entre equips masculins i femenins.

Els resultats observats en la primera gràfica són molt semblants als d'aquest cas, on els resultats fan referència al sexe femení. Es pot apreciar algun petit canvi en el percentatge d'algun ítem, però l'opinió tant de jugadors com de jugadores és la mateixa.

3.3.3. Altres resultats

En aquest apartat, fruit de l'observació s'ha obtingut altres dades informatives sobre el comportament dels entrenadors en situacions d'entrenament i competició⁷. Es tracta d'una informació amb prou interès com per ser comentada encara que no sigui una variable significativa, és a dir, que no influeix en els resultats.

Durant el procés de recollida de dades amb l'instrument CBAS s'ha portat en paral·lel un registre narratiu i conductual en referència als entrenadors per observar com han estat aplicades les directrius dins el terreny de joc. Per aquest motiu, a l'hora que s'han quantificat les variables en les categories del CBAS, també s'ha apuntat com ha estat aplicat el reforç, el càstig o la instrucció que s'havia donat. Aquest registre s'ha anat portant a terme durant els entrenaments, tot i que no de forma contínua, sinó quan s'ha cregut oportú o quan el gest ha estat prou significatiu i s'ha volgut destacar.

El fet d'acompanyar el contingut que s'està transmetent amb llenguatge no verbal és una estratègia que permet aconseguir que el resultat sigui més òptim, ja que té un major impacte en el receptor. Això no obstant, la comunicació verbal és un punt que no ha estat contemplat en els objectius del treball, motiu pel qual es té un registre limitat i no es pot relacionar amb els efectes produïts en els jugadors, perquè no han estat copsades les seves reaccions. Tot i així, aquest recull narratiu i conductual permet ensenyar com són aplicades les variables del CBAS en la pràctica esportiva i a obtenir un perfil comunicatiu dels entrenadors en qüestió.

3.4. Aspectes ètics

Durant la descripció de la part pràctica s'ha tingut en compte l'anonimat dels participants, tant dels entrenadors observats i dels esportistes que han respost al qüestionari com dels clubs on s'han realitzat les intervencions pertinents.

⁷ Annex 5. Registre narratiu i conductual dels entrenadors

4. Conclusions

4.1. Discussió dels resultats

En aquest apartat es busca relacionar els resultats del qüestionari CBAS amb la teoria que hi fa referència, i complementar-ho amb els resultats del qüestionari als esportistes sobre la conducta de l'entrenador amb les característiques corresponents que han de tenir lloc per al bon desenvolupament de la pràctica, per tal de veure si les conductes de l'entrenador generen les condicions necessàries perquè es doni un procés d'aprenentatge adequat i eficaç.

Els resultats obtinguts del qüestionari CBAS mostren com les intervencions dels entrenadors prenen un enfocament positiu, ja que estan encaminades a donar suport i instrucció a través del reforç, l'ànim general, l'ànim davant l'error i la instrucció tècnica a l'error, i hi ha pocs casos de conductes punitives. Aquest estil, com han comprovat Amorose & Horn (2000), citats a Rodríguez (2010), en els seus estudis, beneficien els esportistes amb una major motivació, implicació i satisfacció en la tasca i els fa sentir més competents i amb ganes d'aprendre. Sustentant la importància d'aquest estil, Buceta (2004:191) diu que és molt eficaç utilitzar conductes de reforçament per tal de consolidar les conductes i que aquestes passin a ser habituals en els esportistes. Aquesta afirmació pren sentit quan s'observen els resultats dels qüestionaris passats als esportistes sobre la conducta de l'entrenador, on un 88% i un 92% mostren estar d'acord. Cal dir que aquestes conductes de reforç no han d'anar sempre dirigides a premiar l'acte, sinó també l'actitud (per exemple, "Ben intentat!"). Això no obstant, s'ha de fer referència al percentatge d'esportistes als quals els són útils les conductes punitives, que encara que sigui en menys de la meitat dels casos (37% i 39%) també s'han de tenir en compte. La tècnica del càstig no té perquè no tenir lloc, ja que ben empleada també arriba a ser positiva per als participants, ja que, com diu Buceta (2004:206), la utilització d'aquesta estratègia permet desenvolupar conductes correctes i afavorir l'eliminació de les incorrectes, propiciant el progrés dels esportistes en un clima positiu que afavoreixi la continuïtat en l'esport i un major benefici de la pràctica esportista.

També es pot donar el cas, com es diu en el marc teòric, que esportistes reaccionin bé davant del càstig i que l'efecte que es vol aconseguir aparegui en unes conductes, les que depenen més de l'esforç, però no en d'altres, com ara les que requereixen més

precisió o que els esportistes no dominen (Buceta, 2004:200). El fet que algunes conductes siguin afectives en certes ocasions, no vol dir que ho siguin en tots els casos, i la majoria de vegades el que passa és que l'entrenador tendeix a repetir l'estratègia sense adonar-se que la seva eficàcia és cada vegada menor.

En els resultats derivats d'aquest estudi, que hi hagi un tant per cent més elevat que està en contra de la ITP o P porta a hipotetitzar que, o bé el càstig que utilitza aquell entrenador és aplicat de manera incorrecta i no els resulta útil als propis jugadors, o bé que en general l'esportista treballa millor quan se'l reforça que no pas quan se li donen instruccions de caràcter punitiu.

Relacionant aquests aspectes amb la piràmide de la qual ens parla Pep Marí (2011), sobre les condicions idònies perquè s'assoleixi un bon rendiment, s'observa com les conductes de l'entrenador afecten els esportistes de la manera següent:

- El reforç positiu motiva l'esportista i el porta a voler aprendre. A més, també el porta a una major implicació en la tasca, fent que l'esportista es vagi adaptant a aquest procés d'adquisició d'habilitats i, en aquests casos, el reforç de l'entrenador ajudarà a l'esportista a veure que sap aprendre.
- El reforç en el moment de demostrar tot el que s'ha après ajuda a l'esportista a identificar que les accions que utilitza són les correctes i que el procés d'aprenentatge s'ha assolit bé. Això beneficiarà a l'esportista a sentir-se competent i seguir mantenint aquell rendiment, i fins i tot millorar-lo durant la seva pràctica.
- El no reforç fa que l'esportista no tingui una orientació clara de com s'està duent a terme el procés d'aprenentatge. Ha de deduir ell mateix si ho està fent bé o no i això pot portar a una falta de motivació (volar aprendre). Vygostky ens diu que la construcció del coneixement s'ha de fer amb l'ajuda dels altres, ja que sense aquesta és difícil que la persona arribi a assolir per ella mateixa el NDP (nivell de desenvolupament potencial), i pot portar a fer aprenentatges erronis, que no siguin significatius ni funcionals.
- La instrucció tècnica general guia el procés d'aprenentatge de l'individu, focalitzant la seva atenció en els aspectes clau. Això també fa que l'entrenador prengui control sobre el procés que s'està duent a terme.
- La instrucció tècnica davant l'error permet als esportistes identificar què fan malament i rectificar-ho a través de les orientacions pertinents.

- La instrucció tècnica punitiva o càstig, segons com s'implementi, trenca tota la piràmide, fins i tot pot arribar a emmalaltir (poder aprendre). Pot aparèixer la pèrdua de motivació, desorientació en el procés d'aprenentatge, i sobretot es pot produir el fet de no arriscar-se o demostrar més en situacions de competició per por al càstig. També pot passar que aquests evitin passar per segons quins processos d'aprenentatge o situacions, per no exposar-se a la ITP.

4.2. Conclusions generals

En aquest apartat, de manera resumida i a partir dels elements i els resultats més rellevants de la investigació, es comentaran les conclusions que se n'han pogut treure.

- Amb referència a l'entrenador:
 - És la persona responsable de guiar l'esportista en el seu procés d'aprenentatge, facilitant els processos cognitius implicats en la pràctica esportiva i identificant i reforçant els aspectes psicològics i les característiques individuals per tal d'assolir el màxim rendiment.
 - Una actitud positiva i constructiva i un enfocament positiu a l'hora d'interaccionar amb els esportistes és molt més eficaç que un enfocament negatiu.
 - La utilització de reforç negatiu és útil en la mesura que s'imparteixi adequadament i sense abusar-ne, ja que, en cas contrari, farà que en comptes de fer aprenentatges significatius i funcionals, es passin a fer aprenentatges memorístics per por a fallar i ser castigats.
 - L'entrenador no ha de pretendre que els esportistes realitzin la conducta correcta a la perfecció, sinó que la conducta que portin a terme sigui millor respecte a la que realitzaven anteriorment, ja que forma part del seu procés d'aprenentatge.

- Amb referència a l'esportista:
 - S'ha d'entendre l'aprenentatge com un procés de construcció de coneixement per adquirir les habilitats esportives corresponents, però també emocional, donant sentit a allò que s'aprèn i tenint una disposició favorable.
 - L'actitud favorable per part dels alumnes està associada als bons resultats i a la percepció de competència, que vindrà donada tant pel reforç que li pugui donar l'entrenador, com per les situacions d'entrenament i competició on posi a prova els seus recursos i vegi que han estat perfeccionats.
 - Un bon aprenentatge és aquell que és significatiu i funcional, és a dir, quan uns coneixements determinats són compresos i aplicats involuntàriament (no s'ha de pensar en els passos a seguir) en qualsevol moment de situació d'entrenament o competició.
 - Els esportistes aprenen més significativament quan l'entrenador els anima, els dóna *feedback* i utilitza conductes democràtiques i de reforçament, ja que llavors la seva disposició vers el contingut que s'ha d'aprendre es veu modificada i incrementada.

4.3. Limitacions i possibilitats

A nivell personal, la limitació que m'he trobat en el treball ha estat en referència amb l'objectiu que m'havia marcat, que era veure com es podia treure el rendiment òptim dels aprenentatges que es porten a terme en la pràctica esportiva, cosa que vam descartar davant la impossibilitat de mesurar amb exactitud el llindar que separa quan un aprenentatge és òptim o no. Amb l'ajuda del meu tutor, hem reorientat el treball i hem donat importància als factors que intervenen en l'aprenentatge, centrant-nos en l'entrenador i el mateix esportista, perquè les habilitats corresponents segons la demanda esportiva siguin adquirides de manera significativa i funcional.

A partir d'aquí, també m'he trobat amb una falta de claredat sobre què buscava amb el treball (ja que no aconseguia deixar de banda la meva idea inicial), la qual cosa m'ha produït molts dubtes sobre com tractar la informació en el marc teòric, en termes de si era rellevant o no amb el tema que estava tractant i en com podia unir els diferents conceptes. Això m'ha portat, quan he tingut clara la direcció que havia de prendre el meu treball, a reformular, a l'inici del procés, el marc teòric creat fins aleshores, per tal d'integrar bé els conceptes que he utilitzat entre ells.

Per altra banda, una facilitat que he tingut ha estat la utilització del CBAS en el meu període de pràctiques a Psicoaching, la qual cosa m'ha permès tenir ja coneixements de l'instrument i una major facilitat en la seva utilització. Això també m'ha portat a veure quins eren els aspectes en els quals m'havia de centrar i a fer una anàlisi més profunda dels resultats obtinguts.

Finalment, m'agradaria destacar la importància que té el treball realitzat com a instrument en l'àmbit professional, ja que és molt útil conèixer i saber utilitzar el CBAS, perquè és una guia en la intervenció amb els entrenadors, ajudant-nos a identificar les conductes que s'han de potenciar i les que afavoreixen l'equip i poden servir per millorar altres aspectes. També és important copsar la percepció subjectiva de cada esportista sobre aquesta conducta perquè donarà pistes sobre com l'entrenador ha de manejar el grup segons la sensibilitat individual i les capacitats segons les necessitats psicològiques, ja que no és tant la quantitat de reforç o càstig que es pugui donar als jugadors, sinó la percepció que aquests fan sobre el contingut que s'està transmetent, afectant en ells de manera positiva o negativa segons cada cas.

5. BIBLIOGRAFIA

- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Facultad de Psicología. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Andreu, M. D. (2003). "Programa de entrenamiento psicológico y metodología de trabajo en un equipo de fútbol juvenil". *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 3, núm. 2, p. 83-94.
- Buceta, J. M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Buceta, J. M. (2004). *Estrategias psicológicas para entrenadores de deportistas jóvenes*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Coll, C.; Gómez, I.; Martí, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Valls, E. (1998). *Psicología de la instrucció*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll, C.; Palacios, J. i Marchesi, A. (2002). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. 2a edición*. Madrid: Alianza.
- Cruz, J. (1994). "Asesoramiento psicológico a entrenadores: Experiencia en baloncesto de iniciación". *Educación Física y Deportes*, núm. 35, p. 5-14.
- Cruz, J.; Sousa, C.; Torregrosa, M.; Vilches, D. i Viladrich, C. (2006). "Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas jóvenes". *Psicología del Deporte*, vol. 15, núm. 2, p. 36-278.
- Figuroa, J. (2013) "L'Aprenentatge Esportiu". *Psicologia de l'activitat física i l'esport*. Universitat de Vic. Apunts de tercer de Psicologia.
- Marí, P. (2011). *Aprender de los campeones*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Moreno, M.P. i Del Villar, F. (2004). *El entrenador deportivo. Manual práctico para su desarrollo y formación*. Barcelona: Inde.

- Naranjo, M. (2012) “Construcció constructiva de l’ensenyament i l’aprenentatge”. Psicologia de l’educació escolar. Universitat de Vic. Apunts de tercer de Psicologia.

- Rodríguez, P. (2010). “Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención psicológica en equipos juveniles de fútbol”. *Tesi doctoral dirigida por Dr. Jaume Cruz y Dr. Miquel Torregrosa*. Facultat de Psicologia: UAB.