






Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Tesis Doctoral

El papel de los agentes sociales en la promoción de un deporte más educativo e igualitario: entrenadores/as y árbitros/as

Marta Borrueco Carmona

Tesis doctoral dirigida por el Dr. Yago Ramis, la Dra. Susana Pallarès y el Dr. Jaume Cruz

Programa de Doctorat en Psicologia de la Salut i de l'Esport

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Facultat de Psicologia

Febrero 2022



Esta Tesis Doctoral se ha realizado, en parte, gracias a la beca FI-DGR 2018 (2018FI_B_01099) otorgada por la Generalitat de Catalunya, al proyecto Promoción de la salud y la adhesión a la actividad física a través de la teoría de la autodeterminación y con el apoyo de aplicaciones móviles (DEP2014-52481-C3-1-R) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, al proyecto Erasmus + *Psytool: Sport Psychology as a Strategic Tool for Prevention and training on Grassroots Sports* (567199-EPP-1-2015-2-ES-SPO-SCP), y al proyecto Promoción de Carreras Duales Saludables en el Deporte #HeDuCa (RTI2018-095468-B-100) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

“Se puede hablar de un gran deporte-espectáculo, de un deporte desarrollado hacia esa vertiente espectacular programada y explotada; apto para la difusión, la propaganda; objeto de exigencias campeoniles; descubierto y utilizado por las finanzas, la industria y el comercio; con frecuencia vinculado a la profesionalización. El deporte del éxito, de las retransmisiones, de la publicidad, de la política. Por otro camino, en otra dirección, marcha el otro deporte, -entitativamente el primero- ajeno a la propaganda, a la comercialización, a la instrumentalización política... De hecho, no es el ‘Segundo Camino del Deporte’. Es antropológica y vivencialmente el primero.

José María Cagigal (1975)

Agradecimientos

Quan vaig començar pensava que una tesi era un producte individual sota la supervisió dels directors. Però ara que ho veig quasi des de la línia d'arribada, soc plenament conscient de tota la gent que m'ha acompanyat posant-hi el seu gra de sorra. Gràcies, perquè després de gairebé cinc anys, ha arribat el moment de tancar una etapa.

En primer lloc, la tesi no hauria estat possible sense l'acompanyament dels meus directors i la meva directora. Yago, agraeixo profundament la teva implicació durant tots aquests anys. Gràcies per la teva confiança i suport en cada pas que he volgut donar, per la teva manera de treballar que fa que cada dia aprengui alguna cosa nova, per transmetre la importància dels missatges claus i del *writing without bullshit* i, sobretot, gràcies per acompanyar-me i fer-ho de manera tant propera. Susana, gràcies per la teva humanitat i proximitat, així com per ensenyar-me a valorar la importància d'obrir camí i trencar sostres de vidre. Per tancar aquest apartat, vull fer especial menció al Jaume. La psicologia de l'esport t'agraeix que hagi fet tant per ella. Jo t'agraeixo que hagi fet tant per mi. És un orgull que hagi sigut el meu mentor, i la persona que m'ha obert les portes a aquest món. Gràcies per confiar en mi des del primer moment i gràcies per donar-me l'oportunitat d'aprendre al teu costat. Des d'aquí, intentaré continuar el camí.

Anna, et podria donar les gràcies per tot el teu suport durant aquests anys i per tots els moments compartits dins i fora de la claraboia. Però sobretot vull agrair haver compartit aquests anys amb una persona que entén el treball en equip de la mateixa manera que jo, espero que continuem arribant on no arriba l'altra durant molts anys més. Josete, muchas gracias por tu infinita paciencia, comprensión y apoyo durante estos años, y aunque nuestros caminos en el pádel se separen, que sepas que allí donde esté siempre tendrás un hervidor de agua para que puedas usarlo. Joan, moltes gràcies per portar sempre el bon humor (i les bones bromes, clar) i l'alegria al grup, i sobretot per totes les xerrades durant els moments més claus. Gràcies als tres per fer-me gaudir del dia a dia a la feina, no em puc imaginar el procés sense vosaltres.

També voldria agrair especialment al Miquel. No surts a l'apartat de directors perquè oficialment no ho ets, però moltes gràcies per actuar com a tal en molts moments, pels teus consells acadèmics i no tant acadèmics, i per transmetre'm la importància de fer equip. Moltes gràcies també a la resta de l'equip del GEPE. Carme i Juan, moltes gràcies pels vostres consells i aportacions al llarg del procés. Saül, moltes gràcies per totes les xerrades i moments compartits, des del #gepetour fins les tardes de *venting of emotions*. Marina i Rocio, gràcies per haver-vos sumat al camí en el moment que ho heu fet. A la resta de companyes que ens hem anat trobant al seminari, moltes gràcies per les estones compartides durant aquests anys. Francesca, thank you for (virtually) hosting me and for your kind words everytime we've had the chance to collaborate. I per acabar amb la part més acadèmica, moltes gràcies a tothom que ha contribuït tant en aquesta tesi com en el dia a dia durant aquests anys: clubs, federacions, entrenadores, CAR, IRE, Topsport VUB...

También me gustaría agradecer a algunas personas sin las que probablemente estos años habrían sido un poco menos llevaderos. Judit, gracias por tantos años de amistad y por compartir lo bueno... y lo malo. Anna, por esas cenas de desahogo entre semana. Iciar i Aina, per estar sempre, ja sigui a Àmsterdam, Menorca o Barcelona, però que no faltin es podcasts solucionant el món amb pragmatisme i seitons. A ses pulpis Nuri, Marta, Paula i Roser per ses estones compartides (no tantes com ens agradaria), ja sigui en barca o a s'àtic de na Marta, cantant cançons de dosmileo o de na Rigoberta, menjant pastetes o bevent vi, però són estones que sempre mus donen aire. Julia, gràcies per ses xerrades adequades a nes moments adequats. A todas las compañeras del Júpiter, y a Sera y Carlos, por los mejores años que he vivido como futbolista.

Y, por último y más importante; a mi abuela, mis padres y mi hermana. A mi abuela por escucharme y fingir que me entiende cuando intento explicarle de qué va todo esto. Bernardino y Cati, gracias por ofrecerme todo lo que he necesitado, necesito y necesitaré, pese a no entender muy bien para qué. Y, sobre todo, gracias por apoyarme en el camino que he elegido. Y Paula, no tengo palabras suficientes para agradecerte todo lo que eres.

Resumen

El contexto deportivo ofrece posibilidades tanto de desarrollo personal como de cambio social. Desde esta perspectiva, esta tesis doctoral pretende contribuir al avance hacia un deporte más educativo e igualitario a través del trabajo con los y las agentes sociales implicados/as en la situación de juego. La tesis se estructura en las partes primera y segunda, orientadas a la promoción de un deporte más educativo, y concluye con una tercera centrada en la promoción de un deporte más igualitario. La primera parte tiene el objetivo de profundizar en los roles de personas entrenadoras y árbitras en el desarrollo moral y psicosocial de los y las deportistas de iniciación. De ella se derivan dos trabajos, un artículo científico centrado en explorar la relación entre las condiciones contextuales generadas por el entrenador de iniciación y la predisposición que muestran sus deportistas a realizar comportamientos morales (Trabajo 1); y un capítulo de libro centrado en sintetizar la evidencia existente sobre las necesidades de formación percibidas por el colectivo arbitral en esta etapa de iniciación (Trabajo 2). La segunda parte opta por trasladar el conocimiento empírico al desarrollo de programas de intervención con agentes sociales para la promoción de consecuencias positivas en los y las deportistas de iniciación. De esta parte se derivan dos trabajos de intervención basados en la evidencia más reciente de la disciplina y que tiene en cuenta las necesidades tanto de las personas usuarias como de las organizaciones que realizan la demanda. El primero está dirigido a entrenadores y entrenadoras y tiene la finalidad de incrementar sus habilidades y conocimientos para promocionar el desarrollo positivo de deportistas de iniciación (Trabajo 3); el segundo está dirigido al colectivo arbitral para promover su rol educativo en el deporte de iniciación (Trabajo 4). La parte final surge a partir de la necesidad de un deporte más igualitario y busca visibilizar las carreras profesionales de mujeres entrenadoras. El trabajo que se deriva de ella tiene la finalidad de explorar las características individuales y contextuales que influyen en sus trayectorias como entrenadoras (Trabajo 5).

Globalmente, los resultados de la tesis sugieren que en la etapa de iniciación, el clima motivacional propuesto por entrenadores y entrenadoras puede influir en la predisposición de sus futbolistas de iniciación a realizar comportamientos positivos para su desarrollo moral. Además,

los y las futbolistas de iniciación suelen percibir como moralmente adecuados comportamientos que en realidad son negativos para su desarrollo. Esto se debe a que estos comportamientos son considerados, en el deporte profesional, como inherentes a la práctica y por lo tanto aceptables. De este hecho se deriva que la toma de consciencia es insuficiente para producir un cambio y son necesarias intervenciones específicas dirigidas a clarificar qué se entiende por desarrollo moral en el deporte de iniciación y cómo los entrenadores y entrenadoras pueden promoverlo. Los resultados de los programas de intervención con agentes sociales señalan la importancia de basarse en la evidencia, ofrecer recursos y estrategias específicas, y adaptarse a las necesidades de las personas participantes desde el diseño hasta el final de la intervención. También se manifiesta la necesidad de incluir el trabajo con otros agentes (e.g., familias) y de concienciar y reconocer el papel educativo del colectivo arbitral, además de hacerse evidente la necesidad de incorporar una perspectiva de género para conocer la realidad de las mujeres entrenadoras. Los resultados de la última parte evidencian la falta de mapas de carrera que contemplen las especificidades de las carreras de las entrenadoras. Además, señalan una variedad de factores, en distintos niveles contextuales, que influyen en las diferentes etapas de sus trayectorias limitando su progreso principalmente hacia posiciones en el alto nivel. Las implicaciones prácticas de la tesis se centran en ofrecer estrategias para promover un deporte más educativo a partir del trabajo con los y las agentes sociales del contexto deportivo, y más igualitario proporcionando estrategias dirigidas a apoyar el desarrollo de la carrera profesional de las mujeres entrenadoras.

Abstract

Sports context has the potential to foster personal development and social change. From this perspective, this doctoral thesis aims to advance towards a more educational and egalitarian sports context through the work with the social agents involved in it. The thesis includes the first and second parts, with an objective of promoting a more educational sport, and concludes with a third part focused on the promotion of equality in sport. The first part explores the role of coaches and officials in youth sports athletes' moral and psychosocial development. Two works are derived from this part, one academic article aimed at exploring the relationship between the contextual conditions generated by youth sport coaches and athletes' disposition to moral behaviour (Study 1); and a book chapter focused on synthesizing the existing evidence regarding officials' educational needs in youth sport (Study 2). The second part aims to transfer the empirical knowledge to the development of intervention programmes with social agents to promote positive outcomes in youth sports athletes. Two intervention programmes based on recent evidence and on the participants' and demanding organizations' specific needs were developed. One programme was aimed at enhancing coaches' knowledge and skills to optimize athletes' positive development (Study 3); the other aims to promote the educational role of youth sports officials (Study 4). The final part of the thesis arises from the need of promoting equality in the sports context through increasing the visibility of women coaches' professional careers. The work derived from this part has the purpose of exploring the individual and contextual characteristics influencing women's coaching trajectories (Study 5).

Globally, the results of this thesis suggest that the coach-created motivational climate has an influence on young football players' predisposition to behave positively in terms of moral development. Young football players tend to evaluate as morally appropriate behaviours that are actually negative for their moral development due to the influence of professional sport, which considers those behaviours acceptable and inherent to competition. In consequence, being aware of this relation is insufficient to produce a change and specific interventions are needed to clarify the meaning of moral development and how youth sports coaches can

promote it. The results from the intervention programmes with youth sport coaches and officials emphasize the importance of developing evidence-based practices, offering specific strategies, and adapting to the needs of participants from the design to the implementation of the interventions. Additionally, it is essential to incorporate the work with other agents (e.g., families) and to raise awareness and recognize the potential of officials as educational agents, as well as calling attention to the need of including a gender perspective to understand the reality of women coaches. The results from the last part evidence a lack of career maps acknowledging the specificities of women's coaching careers. Moreover, results suggest a variety of factors at diverse contextual levels that influence the different stages of women's careers, mainly hindering their progress to top-level positions. The practical implications derived from this thesis focus on offering strategies to promote a more educational sport through the work with social agents, and specific actions to support the development of women coaches' professional careers to promote equality in sport.

Tabla de contenidos

Agradecimientos	iii
Resumen	v
Abstract	vii
Glosario de abreviaturas.....	xi
Prefacio	xii
Trabajos que conforman la tesis doctoral	xiv
Introducción.....	1
1ª Parte – Tradición: Por un deporte más educativo	2
2ª Parte – Vocación: Formación de agentes sociales en el deporte de iniciación	5
Prórroga – Proyección: Visibilización de la carrera profesional de mujeres entrenadoras para la promoción de un deporte más igualitario	7
Objetivos de la tesis doctoral	10
Resultados.....	11
Trabajo 1: Relationship between motivational climate, sportspersonship and disposition to cheating in young soccer players	13
Trabajo 2: Arbitraje en la iniciación deportiva: recursos y necesidades.....	22
Trabajo 3: Aplicación del modelo de las 5Cs para la formación de entrenadores: un ejemplo de práctica basada en la evidencia	40
Trabajo 4: “No es solo pitar”: diseño e implementación de un taller de formación para árbitros y jueces de deporte escolar	54
Trabajo 5: Women coaches at top level: looking back through the maze.....	62
Discusión.....	86

TABLA DE CONTENIDOS

1ª Parte – Tradición: La necesidad de redefinir qué se entiende por deporte educativo... 87	87
2ª Parte – Vocación: Formación basada en la evidencia y en las necesidades con agentes implicados en el contexto deportivo	89
Prórroga – Proyección: Hacia la construcción de mapas de carrera de entrenadoras profesionales	92
Implicaciones prácticas	94
Limitaciones y futuras investigaciones	96
Conclusiones.....	98
Conclusions.....	101
Referencias	104

Glosario de abreviaturas

AGT	Achievement Goal Theory
APA	American Psychological Association
GEPE	Grup d'Estudis en Psicologia de l'Esport i de l'Activitat Física
IOC	International Olympic Committee
PACs	Programas de Asistencia de Carrera
PBE	Práctica Basada en la Evidencia
SDT	Self-Determination Theory

Prefacio

Esta tesis doctoral titulada 'El papel de los agentes sociales en la promoción de un deporte más educativo e igualitario: entrenadores/as y árbitros/as' se ha elaborado por compendio de publicaciones en el Programa de *Doctorat en Psicologia de l'Esport i la Salut* de la *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB). La tesis cumple los requisitos de l'*Escola de Doctorat* de la UAB para obtener la Mención de Doctorado Internacional gracias a la estancia de tres meses realizada en la Universidad de Verona (Italia) bajo la supervisión de la Dra. Francesca Vitali.

Como si de un partido de fútbol se tratase, el trabajo tiene dos partes y una prórroga. La primera parte se construye a partir de la 'Tradicición', y se enmarca en la línea de investigación del *Grup d'Estudis en Psicologia de l'Esport i de l'Activitat Física* (GEPE), iniciada en los 80 por el Dr. Jaume Cruz, sobre la promoción de un deporte educativo; es decir, sobre la promoción de aquellas condiciones que posibilitan el desarrollo de los y las deportistas más allá del rendimiento deportivo. Esta línea de investigación fue la que motivó mi entrada en el programa de doctorado y, en consecuencia, al GEPE. Como deportista, entrenadora y aficionada al fútbol, una de mis grandes inquietudes profesionales y académicas ha sido entender cómo un fenómeno social y cultural como el deporte es capaz de transmitir valores y actitudes, algunas veces muy contradictorias (e.g., deportividad vs. ganar a toda costa). A partir de la entrada en el grupo de investigación, se presenta como primer trabajo un artículo que explora la relación entre las condiciones generadas por los entrenadores (i.e., clima motivacional) y la orientación y predisposición que muestran los deportistas de iniciación a realizar comportamientos morales considerados positivos para su desarrollo (e.g., muestras de deportividad). Como continuación, y centrándome en otra figura clave pero poco estudiada en la iniciación deportiva, se presenta un capítulo de libro enfocado en las necesidades específicas de formación de los árbitros respecto a su papel en este deporte de iniciación.

Como suele suceder en el fútbol, el final de la primera parte indica un momento de replanteamiento del partido. De la 'Tradicición' se concluye que los agentes sociales son en gran parte los responsables de promover las condiciones adecuadas para que el deporte sea educativo

y, a partir de ahí, y en gran medida potenciado por mi rol como entrenadora, mi interés de investigación evolucionó hacia la necesidad de profundizar en cómo la Psicología del Deporte puede ayudar en este aspecto. Por esta razón, la segunda parte se construye a partir de la ‘Vocación’, y se enmarca en la línea de trabajos de intervención realizados por el GEPE. Aun siendo un grupo de investigación, este complementa su orientación académica con el trabajo de asesoramiento y formación de entidades y profesionales del ámbito del deporte. En esta segunda parte he pretendido continuar con esta línea de trabajo, que se centra especialmente en el asesoramiento a entrenadores, actualizándola a los últimos avances y necesidades del ámbito, además de incorporar el trabajo con otro colectivo: el de los árbitros y árbitras de iniciación. De la segunda parte se derivan dos artículos publicados ambos en una revista específica de investigación y práctica aplicada al deporte: (a) el primero sobre una experiencia de intervención con entrenadores, y (b) el segundo sobre una experiencia de intervención con árbitros en etapas de iniciación.

La tercera parte de la tesis, puede considerarse una prórroga si se tiene en cuenta que corresponde a un interés de investigación que surgió cuando mi proceso de doctorado ya estaba en su fase final. Sin embargo, pretende ser el inicio de una serie de investigaciones futuras, de ahí que se denomine como ‘Proyección’. Así como la prórroga alarga el partido cuando al término de los 90 minutos el resultado no está definido, esta parte me permite corregir algunas omisiones del proceso doctoral previo y posicionarme en la que espero sea mi línea de investigación después del doctorado. La ‘Proyección’ se centra en la idea de que la promoción de un deporte más educativo también implica hacer del deporte un contexto más igualitario en cuestiones de género, sobre todo en aquellas posiciones en las que las mujeres representamos una minoría. Se presenta como resultado un artículo empírico sobre las características individuales y contextuales que influyen en las trayectorias de entrenadoras de alto nivel.

Seguidamente se presenta la Discusión, estructurada también en base a las partes primera, segunda, y prórroga. Aquí se discute la importancia y relevancia de los resultados en relación con trabajos previos. Además, se presentan posibles implicaciones prácticas, las limitaciones que se

derivan y las propuestas para futuros trabajos. Esta sección, de forma intencional, incluye referencias no solo de la literatura general, tanto del GEPE como externas, sino que hace referencia también a las tesis defendidas en el grupo en la última década y de la que esta tesis es heredera. La tesis concluye con el apartado de Conclusiones; elaboradas en castellano e inglés como requisito para la Mención de Doctorado Internacional.

Para la redacción tanto del texto de la tesis como de los diferentes trabajos que la componen, nos hemos basado en la séptima edición del Manual de Publicación de la *American Psychological Association* (APA, 2020). Para la redacción de las partes de Introducción y Resultados relacionados con la ‘Tradición’ y la ‘Vocación’ se ha utilizado el masculino genérico, mientras que en la parte ‘Proyección’ se ha usado el femenino. A partir de la Discusión, y como recurso lingüístico para visibilizar la realidad de las mujeres, se ha doblado el uso del género.

A continuación, se presenta el listado de trabajos que forman parte de la presente tesis doctoral:

Trabajos que conforman la tesis doctoral

Trabajo 1: Artículo de revista

Borrueco, M., Angulo-Brunet, A., Viladrich, C., Pallarès, S., y Cruz, J. (2018). Relationship between motivational climate, sportspersonship and disposition to cheating in young soccer players. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(3), 13-20.

Trabajo 2: Capítulo de libro

Ramis, Y., Borrueco, M., y Torregrossa, M. (2022). Arbitraje en la iniciación deportiva: Recursos y necesidades. En A. S. Almeida, M. A. Betancor y F. Arbinaga (Eds.), *El arbitraje deportivo: un análisis desde la pedagogía y la psicología*. Octaedro.

Trabajo 3: Artículo de revista

Borrueco, M., Ramis, Y., Pallarès, S., y Cruz, J. (2020). Aplicación del modelo de las 5Cs para la formación de entrenadores: Un ejemplo de práctica basada en la evidencia. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 5, e8, 1-13

Trabajo 4: Artículo de revista

Borrueco, M., Alcaraz, S., Ramis, Y., y Cruz, J. (2019). “No es solo pitar”: diseño e implementación de un taller de formación para árbitros y jueces de deporte escolar, *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 4, e12, 1-7.

Trabajo 5: Artículo de revista

Borrueco, M., Torregrossa, M., Pallarès, S., Vitali, F., y Ramis, Y. (En revisión). Women coaches at top level: looking back through the maze. *International Journal of Sports Sciences & Coaching*.

Introducción

El deporte puede considerarse como una herramienta potencial de desarrollo personal y cambio social. En este sentido, esta tesis se centra en dos ejes de cambio como son la vertiente educativa y la vertiente igualitaria. La vertiente educativa engloba las dos primeras partes de la introducción, la ‘Tradición’ y la ‘Vocación’, las cuales suponen una continuación y actualización de los trabajos de investigación e intervención desarrollados por el *Grup d’Estudis de Psicologia de l’Esport i de l’Activitat Física* (GEPE) de la UAB sobre el juego limpio y el papel de los agentes sociales en el deporte de iniciación. La última parte de la introducción, la prórroga, se define por la ‘Proyección’, y se basa en la necesidad de una concepción del deporte más igualitaria en lo que a perspectiva de género se refiere, a través de la visibilización de las carreras profesionales de las mujeres entrenadoras.

1ª Parte – Tradición: Por un deporte más educativo

Entendemos por deporte educativo aquel contexto en el que los deportistas pueden adquirir beneficios transferibles a otros ámbitos de sus vidas relacionados con (a) el mantenimiento de un estilo de vida activo, (b) el aprendizaje de habilidades derivadas del deporte, y (c) un desarrollo personal óptimo (Côté y Hancock, 2014). A pesar de que el deporte puede conjugar en otros niveles toda una serie de intereses económicos, publicitarios e identitarios, en esencia es juego y, como tal, es una de las actividades preferentes en el entretenimiento y recreo de niños, niñas y jóvenes. En la actualidad, más del 80% de la población española de entre 15 y 24 años afirma practicarlo al menos una vez a la semana (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021). Su popularidad se ha transferido al ámbito científico, siendo objeto de múltiples investigaciones dirigidas a entender los efectos y motivos de su práctica. En relación con los niños, niñas y jóvenes, además de para el entretenimiento, el deporte se ha contemplado como un escenario idóneo para la socialización; es decir, como un contexto de aprendizaje de habilidades, normas, actitudes y valores (McPherson y Brown, 1988). Concretamente, el desarrollo psicosocial se define desde la aproximación del desarrollo juvenil positivo como la adquisición del conocimiento, habilidades, competencias, y experiencias que favorecerán una transición hacia la adultez exitosa (Lerner, 2002). Reconociendo este potencial, uno de los objetivos principales del

GEPE desde su fundación ha sido comprender y promover este rol educativo (ver Cruz et al., 2001 para revisión). En los trabajos pioneros de Jaume Cruz (e.g., Cruz et al., 1991; Cruz et al., 1995) se toma como punto de partida la idea de que el deporte tiene beneficios para el proceso de socialización ya que contribuye al desarrollo de habilidades de cooperación, afrontamiento del estrés, tolerancia a la frustración, conductas de juego limpio y habilidades de interacción social (Bredemeier, et al., 1986). Sin embargo, también se reconoce que del deporte se pueden derivar consecuencias negativas para los deportistas (Devereux, 1978; Gutiérrez, 1995). Con el fin de aportar evidencia empírica en esta dirección, las investigaciones del grupo se orientaron a conocer los efectos del deporte en el proceso de socialización de los deportistas. En concreto, se realizaron una serie de trabajos que pretendían explorar las condiciones que favorecerían el desarrollo psicosocial y moral de futbolistas en etapas de iniciación (e.g., Cruz et al., 1996; Cruz et al., 2001; Boixadós et al., 1998). De estos trabajos, se concluyó que el deporte es un entorno inicialmente neutro para el desarrollo de los deportistas y que las consecuencias -positivas o negativas- no ocurren automáticamente, sino que dependerán, en general, de la calidad y organización de los programas deportivos. En esta línea, los programas deportivos que se deben promocionar son aquellos que maximicen el desarrollo y crecimiento de las personas que lo practican. Con esta finalidad el deporte de iniciación se caracterizó como aquel deporte organizado que prioriza la diversión y el aprendizaje de los deportistas, y en el que la competición se considera como un entorno de aprendizaje en detrimento de la competitividad.

Una de las máximas que se derivaron de estos trabajos iniciales del GEPE es que una de las causas de aparición de consecuencias negativas en el deporte de iniciación es precisamente la influencia e imitación del deporte profesional (e.g., disminución del juego limpio; Boixadós y Cruz, 1995; Cruz et al., 1996). El deporte profesional es el modelo de deporte predominante en la actualidad, ya que es el que recibe más atención mediática, recursos y financiación. Este modelo se define por su carácter competitivo y por la priorización de los resultados deportivos en detrimento del desarrollo y progreso personal, y el éxito se equipara a la perfección competitiva y al progreso hacia una carrera profesional. Esta imitación del modelo profesional deriva en un

mayor número de personas adultas involucradas en el contexto deportivo de iniciación (e.g., familias, entrenadores, representantes), presionando a los deportistas para conseguir buenos resultados deportivos y condicionando su experiencia (e.g., Fraser-Thomas y Côté, 2009, Pons et al., 2016). En esta línea, también se concluyó que las consecuencias positivas o negativas en el desarrollo de los deportistas dependerán, en gran parte, de cómo los agentes sociales (e.g., entrenadores, familias, árbitros) implicados en el contexto deportivo entiendan y organicen el deporte (Boixadós et al., 1998).

Esta línea de investigación tradicional del GEPE tuvo continuación en el proyecto Psytool: “*Sport Psychology as a strategic tool for prevention and training on grassroots sports*”, un proyecto internacional de la convocatoria *Erasmus + Sport* coordinado entre distintas entidades académicas y deportivas para promover la integridad y el valor educativo del deporte de iniciación más allá del rendimiento, mediante la aplicación de los conocimientos derivados de la Psicología del Deporte. Psytool tenía el objetivo de explorar el papel de los agentes en la prevención de la violencia y conductas discriminatorias en el deporte, y marcó el inicio de esta tesis doctoral. El primer trabajo de la misma se deriva de mi participación en este proyecto, y pretende explorar la relación entre el clima motivacional generado por los entrenadores y el desarrollo moral de futbolistas en etapas de iniciación. Ser entrenador en contextos de iniciación se relaciona con un mayor énfasis en el desarrollo de habilidades y en la diversión e interacción entre los deportistas, en detrimento de la priorización de los resultados competitivos (Trudel et al., 2006). Para este trabajo, el clima motivacional se conceptualizó como más o menos *Empowering* y/o *Disempowering* siguiendo la propuesta de Duda (2013) de integrar las dos aproximaciones teóricas más utilizadas en el estudio de la motivación en el ámbito de la Psicología del Deporte: la AGT (por sus siglas en inglés *Achievement Goal Theory*; Ames, 1992) y la SDT (por sus siglas en inglés *Self-Determination Theory*, Deci y Ryan, 2000). Por otro lado, el desarrollo moral definido desde la teoría social cognitiva del comportamiento moral (Bandura, 1991) se entiende en términos de comportamientos que van acorde (o no) con las normas sociales. En este sentido, el comportamiento moral es un término amplio que engloba acciones que tienen

repercusiones positivas o negativas en los demás (Boardley, 2020). Los comportamientos morales que se evaluaron fueron la deportividad como comportamiento prosocial; y la predisposición al engaño y la astucia deportiva como comportamientos antisociales.

La influencia de los agentes sociales en el desarrollo moral y psicosocial de los deportistas ha generado interés en nuestro ámbito durante las últimas décadas. Los más estudiados han sido los entrenadores, protagonizando investigaciones sobre su influencia en el desarrollo moral (e.g., Boixadós et al., 2004; López-Mora, 2021) o psicosocial (e.g., Côté y Abernethy, 2012; Turnnidge et al., 2014). Aunque en menor medida, el papel de las familias también ha sido objeto de varias investigaciones y campañas de promoción de comportamientos morales (e.g., Cruz et al., 2000; Cruz et al., 2016) y psicosociales (e.g., Knight et al., 2011; Shields et al., 2007). El agente menos estudiado es el colectivo arbitral. Este se encarga de velar por el cumplimiento del reglamento en las competiciones deportivas, y se les presupone un criterio formado sobre las normas y maneras aceptables de actuar en el deporte. La mayoría de investigación sobre esta figura en el ámbito se ha realizado con árbitros profesionales y con la finalidad de explorar los estresores derivados de su tarea (e.g., Brandao et al., 2011; Jaenes et al., 2012), obviando su papel como agente de socialización y promotor de consecuencias positivas para el desarrollo de los deportistas en contextos de iniciación (Hancock et al., 2020). El segundo trabajo de la tesis se propuso a partir de la necesidad de profundizar en la figura arbitral respecto a sus necesidades percibidas en el deporte de iniciación.

2ª Parte – Vocación: Formación de agentes sociales en el deporte de iniciación

La mayoría de trabajos realizados sobre la influencia de los agentes sociales en el desarrollo de sus deportistas se han centrado en evaluar cuantitativamente la relación entre variables mediante diseños transversales, así como en optimizar instrumentos para poblaciones y modalidades diversas (Flett et al., 2017). En cambio, escasean los trabajos sobre intervenciones dirigidas a promocionar acciones y estrategias específicas para promover consecuencias positivas en el desarrollo de los deportistas (Harwood, 2017). En el contexto de las intervenciones, existe una percepción compartida respecto a que entrenadores y árbitros poseen los conocimientos

técnico-tácticos y del reglamento básicos de su deporte, pero que no suelen tener formación sobre cómo pueden influir en el desarrollo de los deportistas (Harwood, 2017; Santos et al., 2019; Serrano-Durá y Devís, 2020). Con la intención de maximizar el impacto positivo del deporte de iniciación, desde el enfoque del deporte educativo se han desarrollado distintos programas de intervención con entrenadores en las últimas décadas que han ido evolucionando siguiendo las actualizaciones de la disciplina. En esta línea, y complementariamente a los trabajos de investigación, desde finales de los 80 el GEPE desarrolló sus primeros programas de intervención con entrenadores para comprender los efectos observables tras la modificación de la conducta (e.g., Cruz, 1987), siguiendo una lógica cuasi-experimental y basados en el modelo mediacional entrenador-deportista (Smoll y Smith, 1989; Smoll et al., 1978). La característica común de estos programas es que, bajo el principio de comparabilidad, todos los entrenadores recibían la misma formación para evaluar diferencias respecto a grupos control. No obstante, de la evaluación pormenorizada de los efectos de la intervención, se detectó la necesidad de individualizar al máximo el asesoramiento que los entrenadores recibían sobre aspectos psicológicos. A partir de los 2000, los programas renuncian a la comparabilidad de perfiles en base a unas conductas objetivo en común para aumentar la individualización de las intervenciones, dejando progresivamente de lado la modificación de perfiles conductuales para incorporar el trabajo en base a aspectos motivacionales (e.g., Sousa et al., 2006). Estos programas individualizados tenían en cuenta los conocimientos, experiencias, ideas, creencias y expectativas profesionales de los participantes (e.g., Mora et al., 2009; Soriano et al., 2014; Sousa et al., 2008).

Herederas de la línea de trabajos del GEPE sobre formación de agentes sociales en iniciación deportiva, esta tesis propone incorporar los últimos avances de la disciplina para maximizar el desarrollo de los deportistas más allá del rendimiento deportivo. Para elaborar los programas de intervención presentados, se ha seguido el Modelo GEPE de Práctica Basada en la Evidencia (Modelo GEPE de PBE; ver Figura 1; Ramis et al., 2019). Este modelo supone una actualización de los programas que se habían realizado ya que, además de introducir una fase de evaluación, también añade las premisas de (a) basar la práctica en los avances más recientes de la

disciplina, y (b) tener en cuenta las necesidades tanto de los usuarios como de las organizaciones que realizan la demanda para aumentar la calidad y el rigor de las intervenciones (APA *Presidential Task Force on Evidence-Based Practice*, 2006). En consecuencia, se han desarrollado dos trabajos; uno con entrenadores y otro con árbitros, los cuales se han basado en los últimos avances de la disciplina sobre la temática y se han adaptado a las necesidades y demandas de los usuarios (Trabajos 3 y 4).

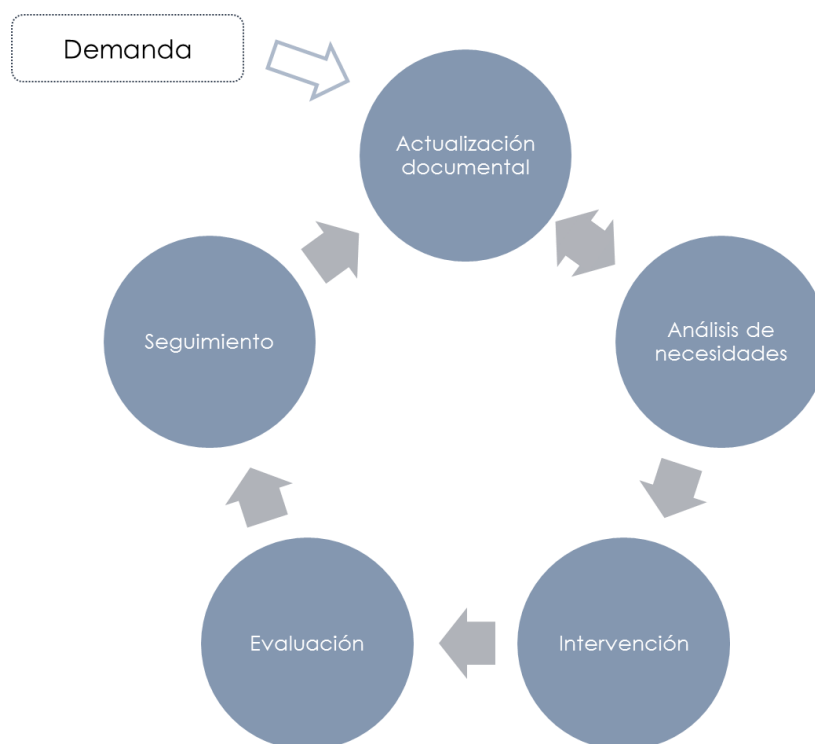


Figura 1. Modelo GEPE de PBE.

Nota. Reproducida con el permiso de los/las autores/as de ‘El Modelo GEPE de Práctica Basada en la Evidencia: integrando evidencia científica y práctica aplicada’ de Ramis et al. (2019) en la Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico.

Prórroga – Proyección: Visibilización de la carrera profesional de mujeres entrenadoras para la promoción de un deporte más igualitario

A medida que se iba desarrollando la tesis se detectó la necesidad de incluir una realidad comúnmente infrarrepresentada en el estudio de los agentes involucrados en el contexto deportivo: las entrenadoras. Esta necesidad se basa en la noción de que no se puede maximizar el

papel educativo del deporte ignorando la necesidad de convertirlo en un contexto más igualitario en cuestiones de género. Aunque se puede afirmar que la sociedad ha avanzado en el camino hacia la igualdad, pues actualmente las mujeres participan más que nunca en el deporte (Gill, 2020; Valiente, 2020), todavía existen posiciones específicas a las que tienen dificultades de acceso y donde su presencia sigue siendo muy escasa. Actualmente, las entrenadoras ocupan una proporción muy pequeña en su ámbito (Coakley, 2017). Además, la evidencia apunta a que a medida que la posición adquiere más poder y visibilidad, la diferencia de género se hace aún más evidente (LaVoi et al., 2019). Por esta razón, esta tesis pretende continuar y complementar la línea de investigación del GEPE sobre mujer y deporte, que mayoritariamente se ha centrado en el colectivo de deportistas y mujeres que ocupan cargos directivos en organizaciones deportivas (e.g., Pallarès et al., 2014; Pallarès et al., 2017; Pérez-Rivases, 2018), y procura abrir una nueva línea centrada en explorar las trayectorias de entrenadoras para conocer qué aspectos han marcado el desarrollo de su carrera profesional y poder así desarrollar prácticas que vayan dirigidas a promover la igualdad en esta posición.

La literatura científica está repleta de trabajos y datos sobre la infrarrepresentación de la mujer en posiciones de entrenadoras. La evidencia apunta a que los hombres históricamente han ocupado, y lo siguen haciendo actualmente, la mayoría de posiciones en el contexto de entrenamiento a nivel global (Norman y Rankin-Wright, 2018). Según los datos publicados por el Ministerio de Cultura y Deporte (2021), de las 18.297 licencias que se registraron en el deporte federado en el año 2019, las entrenadoras representaban el 32,2%. Estos datos se reproducen en la gran mayoría de los deportes (Hinojosa-Alcalde et al., 2017) y países (Robertson, 2016). Además, a medida que va aumentando el nivel deportivo, las responsabilidades asociadas, el poder y la visibilización de las posiciones, este porcentaje de mujeres entrenadoras es aún menor. Por ejemplo, solamente el 15,7% de las mujeres acreditaron el nivel máximo de formación (i.e., nivel 3), que da acceso a entrenar en competiciones a nivel nacional e internacional (Anuario de Estadísticas Deportivas, 2021). Estos números son similares a los datos presentados por el IOC (por sus siglas en inglés *International Olympic Committee*, 2021), que indican que las

entrenadoras representaron solamente el 13% del total de acreditaciones para este rol en los Juegos Olímpicos de Tokio 2020, siguiendo una tendencia similar a lo ocurrido en Rio 2016 (11%), Sochi 2014 (9%), Londres 2012 (11%) y Vancouver 2010 (10%).

Prioritariamente, las mujeres entrenan en iniciación, ocupando posiciones con poca (o ninguna) retribución económica y cuya finalidad última es el desarrollo de las deportistas más allá del rendimiento deportivo (Cunningham, 2021). La tendencia que refleja cómo el desequilibrio se pronuncia a medida que se accede a posiciones con mayor prestigio e incentivos se denomina “cuello de botella”. Este proceso, acuñado por Norman (2008), se ha utilizado para reflejar que cuanto más alto quieren llegar las mujeres, más se estrecha el camino, provocando que las oportunidades se vuelvan tan escasas que solamente un número muy reducido lleguen a ocupar posiciones de prestigio en este ámbito. Esta falta de oportunidades de progreso en la carrera influye directamente en que las mujeres no contemplen iniciarse como entrenadoras o, si lo hacen, que asuman como más probable que llegará a un punto en el que se verán obligadas a abandonar o a quedarse en niveles recreativos. A pesar de las diferentes acciones y políticas dirigidas a revertir la situación (e.g., Robles y Escobar, 2007), el desequilibrio en este ámbito sigue patente hoy en día. Este hecho ha generado diversos trabajos focalizados principalmente en explorar las barreras que se han encontrado las mujeres que han querido desarrollar una carrera profesional como entrenadoras (Norman, 2021). Pese al conocimiento sobre las barreras que impiden el progreso profesional de las entrenadoras (ver LaVoi y Dutove, 2012; Burton y LaVoi, 2016 para una revisión), tal y como señalan LaVoi y Boucher (2021), existe la necesidad de estudiar las carreras de las entrenadoras desde una perspectiva que tenga en cuenta la globalidad de las trayectorias y el impacto en las diferentes esferas vitales, pues la escasa investigación sobre el desarrollo de las carreras profesionales se ha hecho mayoritariamente con hombres y utilizando modelos de carrera elaborados desde una perspectiva masculina (Baltes et al., 2019). Considerando que hasta la fecha solamente se ha encontrado un estudio sobre entrenadoras con una orientación basada en los diferentes momentos de su carrera (Larsen et al., 2019), el último

trabajo de esta tesis pretende estudiar los elementos que influyen en las trayectorias de las entrenadoras evaluando su influencia en las diferentes etapas que caracterizan su desarrollo.

Objetivos de la tesis doctoral

Esta tesis, que surge de la orientación tradicional del enfoque positivo del GEPE, tiene como objetivo general contribuir al avance hacia un deporte más educativo e igualitario. Respecto a la vertiente educativa, la aportación de la tesis se centra en profundizar en el rol del entrenador y de los árbitros en el desarrollo moral y psicosocial de los y las deportistas de iniciación y adaptar a esta lógica las propuestas de intervención. En cuanto a la vertiente igualitaria, se propone un ejercicio de promoción de la mujer en el deporte a través de la exploración y visibilización de las trayectorias de entrenadoras. A continuación, se presentan los objetivos específicos y su relación con los trabajos realizados:

- Explorar en el deporte de iniciación la relación entre las condiciones contextuales generadas por el entrenador y la orientación y predisposición que muestran los y las deportistas a realizar comportamientos considerados positivos para el desarrollo moral (Trabajo 1).
- Profundizar en las necesidades de formación específicas del colectivo arbitral respecto a su rol en el deporte de iniciación (Trabajo 2).
- Diseñar, implementar y evaluar programas de formación dirigidos a entrenadores y árbitros de formación para la promoción del desarrollo moral y psicosocial de los y las deportistas (Trabajos 3 y 4).
- Explorar las características individuales y contextuales que influyen en las carreras profesionales de entrenadoras (Trabajo 5).

Resultados

Como suele ser habitual en las tesis por compendio de publicaciones, se incluyen como resultados los cinco trabajos que conforman la tesis. Se presentan los resultados derivados de la primera parte de la Introducción ('Tradición'), centrados en profundizar en el papel de entrenadores y árbitros en la promoción de consecuencias positivas para los y las deportistas de iniciación. En concreto, se ha desarrollado un trabajo que explora la relación entre las condiciones contextuales generadas por el entrenador (i.e., clima motivacional) con la orientación y predisposición que muestran futbolistas jóvenes a realizar comportamientos moralmente adecuados (Trabajo 1). Por otro lado, se ha elaborado un capítulo de libro con la finalidad de sintetizar la evidencia existente sobre arbitraje respecto a las necesidades específicas de formación percibidas en el deporte de iniciación (Trabajo 2). De la segunda parte de la Introducción ('Vocación'), se derivan dos trabajos que pretenden diseñar, implementar y evaluar dos programas de formación dirigidos a entrenadores (Trabajo 3) y árbitros (Trabajo 4) de iniciación para la promoción del desarrollo moral y psicosocial de los deportistas. En la prórroga ('Proyección') se pretende contribuir en el avance hacia un deporte más igualitario mediante un ejercicio de promoción de la mujer en el deporte a través de la exploración y visibilización de las trayectorias de mujeres entrenadoras. En concreto, se desarrolla un trabajo con la finalidad de explorar las características individuales y contextuales que influyen en sus carreras profesionales (Trabajo 5).

Trabajo 1: Artículo de revista

Borrueco, M., Angulo-Brunet, A., Viladrich, C., Pallarès, S., y Cruz, J. (2018). Relationship between motivational climate, sportpersonship and disposition to cheating in young soccer players. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(3), 13-20.

Relationship between motivational climate, sportpersonship and disposition to cheating in young soccer players

Marta Borrueco, Ariadna Angulo-Brunet, Carme Viladrich, Susana Pallarès, Jaume Cruz*

RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATIONAL CLIMATE, SPORTSPERSONSHIP AND DISPOSITION TO CHEATING IN YOUNG SOCCER PLAYERS

KEYWORDS: motivational climate, sportpersonship, gamesmanship, cheating, soccer.

ABSTRACT: The objective of this research was to examine the relationship between perceived motivational climate, sportpersonship orientation and disposition to cheating in young soccer players. Participants were 197 soccer players aged between 13 and 19 from a club in Barcelona. Cuestionario de Disposición al Engaño en el Deporte (CDED), Multidimensional Sportpersonship Orientations Scale (MSOS) and Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C) were administered. Results showed that the perception of an empowering climate is linked to prosocial behaviors (i.e., sportpersonship). Contrary, a perception of a disempowering climate is linked to the acceptance of antisocial behaviors (i.e., cheating and gamesmanship). Moreover, gamesmanship behaviors are more accepted than cheating. This enlightens the importance of the coach-created motivational climate as an aspect that can influence in the players' moral development.

The role of sport in moral development is a relevant topic in our society (Kavussanu and Stanger, 2017a; Weiss, Smith and Stuntz, 2008). Some researchers agree that the sport environment provides a great opportunity to foster moral development in young people (e.g. Cruz, Ramis and Torregrosa, 2016; Hodge and Gucciardi, 2015; Kavussanu, Roberts and Ntoumanis, 2002). Moreover, through practicing sport young people can acquire some virtues related to morality, (e.g., cooperation, fairplay or responsibility; Martín-Albo, Núñez, Navarro and González, 2009). There is also an incessant amount of information about negative aspects associated with practicing sports such as substance abuse to enhance performance, or violence and cheating in order to win (Palou et al., 2013; Weiss et al., 2008).

Prosocial behaviors are defined as acts aimed at helping or benefiting others, such as congratulating the opponent when he/she wins (Kavussanu and Stanger, 2017b). In sport contexts, sportpersonship is considered an example of prosocial behavior (Cruz, Boixadós, Valiente and Torregrosa, 2001; Kavussanu and Stanger, 2017b; Palou et al., 2013). Vallerand, Brière, Blanchard and Provencher (1997) defined sportpersonship as a five-dimension operative construct: (a) Full commitment: valuing personal improvement through maximum effort and learning from mistakes; (b) Respect for social conventions: respect for the sport and engagement in prosocial behaviors; (c) Respect for rules and officials: respect for and willingness to abide by the rules and for those who enforce them; (d) Respect for the opponent: level of respect and concern for the opponents; and (e) Negative approach: extent to which the athlete reacts negatively to their participation.

Cheating is considered a form of antisocial behavior in sport. The term antisocial behavior is used to describe aspects that inhibit morality, acts intended to harm or disadvantage another (Kavussanu and Stanger, 2017b; Kavussanu, Stamp, Slade and Ring, 2009). Ponseti et al. (2012) defined cheating in sport as breaking the rules to obtain an incorrect benefit, if the action is successful. Not only actions that go against the rules manifestly should be considered (i.e., cheating or aggressions) but also behaviors that do not go against the regulations (e.g., trying to unnerve the opponent or wasting time) which result in negative consequences for the opponent and reflect an absence of fairplay (Cruz, 1998). These behaviors are known as the use of gamesmanship in sport (Ponseti et al., 2012).

Sport itself does not lead directly to developing prosocial and/or antisocial behaviors but it is the social context that will determine the role of sports in players' morality (Boixadós, Cruz, Torregrosa and Valiente, 2004; Kavussanu, Roberts and Ntoumanis, 2002). Therefore, social context and the environment will affect players' prosocial and antisocial behaviors (Kavussanu and Spray, 2006). Soccer is the sport with the greatest number of practitioners in Europe (Hulteen et al., 2017). In Spain, 26.3% of athletes play soccer; it is the most-played sport followed by basketball (9.7%; Consejo Superior de Deportes, 2017a). Moreover, 96% of violent acts reported in sport in Spain were found in soccer (Consejo Superior de Deportes, 2017b). According to this rationale, soccer is selected in this paper as it is a good example for exploring morality in sport.

As reported by Appleton and Duda (2016), there are different social agents that can influence the players' sport participation

Correspondencia: Marta Borrueco, Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Facultat de Psicologia, Edifici B, Universitat Autònoma de Barcelona, 08193, Bellaterra, Barcelona (Spain). E-mail: Marta.Borrueco@uab.cat

*Facultat de Psicologia, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain.

This research has been carried out, in part, thanks to the Project PsyTool "Sport Psychology as a Strategic Tool for Prevention and training on Grassroots Sports" Erasmus+ Sport Programme. Application Nr.: 567199-EPP-1-2015-2-ES-SPO-SCP.

(i.e., coaches, family, peers). In this study, we focus on the coach because this individual can impact young players emotionally (e.g., anxiety), cognitively (e.g., competence perception) and behaviorally (e.g., dropping out). Coach-created motivational climate has been studied using different theoretical approaches (i.e., achievement goal theory [AGT; Ames, 1992] and self-determination theory [SDT; Deci and Ryan, 1985, 2000]). Achievement goal theory (AGT; Ames, 1992) demonstrates that young players can judge their competence by using task or ego-involving criteria. A task-involved judgment means that players put emphasis on effort and individual improvement, while the use of an ego-involved criterion means that players think they are competent when they are better than other players (i.e., peers or opponents). Coaches can influence players' perception of competence by fostering task and/or ego-involved motivational climates. Players perceive the coach-created motivational climate as task-involving when they think their coach rewards players who work hard and work together to do their best (Newton, Duda and Yin, 2000). In contrast, an ego-involving coach-created motivational climate implies that the coach treats players differently based on their levels of ability and performance (Duda and Appleton, 2016; Newton et al. 2000).

Self-determination theory states that motivation can be structured in a continuum, from externally regulated motivation (i.e., external regulation, introjected regulation) to more self-determined motivation (i.e., identified regulation, integrated regulation) and intrinsic motivation (Deci and Ryan, 2000). To foster self-determined motivation, three basic psychological needs (BPN) should be satisfied: (a) autonomy (i.e., perception that your opinion matters), (b) relatedness (i.e., feeling connected to others) and (c) competence (i.e., feeling you can do what your sport demands). Self-determination theory considers that a coach-created motivational climate can be autonomy-supportive (i.e., players' opinions matter) or controlling (i.e., players feel intimidated and pressured), depending on the extent of satisfaction/frustration of the BPN.

In this research, Duda's (2013) hierarchical conceptualization of the motivational climate is used because it integrates different aspects from both aforementioned theories. Duda reveals that motivational climate has to be considered multidimensional and it can be more empowering or disempowering (Appleton, Ntoumanis, Queded, Viladrich and Duda, 2016). An empowering climate is defined by being task-involved, autonomy supportive and fostering social relations. On the contrary, a disempowering climate is ego-oriented and controlling.

Research following the AGT perspective have found that, on the one hand, players more task-involved show more sportpersonship (Boixadós et al., 2004; Duda, Olson and Templin, 1991) and a more task-involving motivational climate is associated to prosocial behaviors (Kavussanu and Stanger, 2017b). On the other hand, a more ego-oriented climate is linked to antisocial behaviors (Bortoli, Messina, Zorba and Robazza, 2012; Leo, Sanchez-Miguel, Sanchez-Oliva, Amado and Garcia-Calvo, 2015). García-Mas et al. (2010) also found that players who are more task-involved show more prosocial behaviors and those who are more ego-involved show more antisocial behaviors.

Kavussanu and Stanger (2017a) found that, from an SDT perspective, motivational variables are linked to prosocial and antisocial behaviors. In a previous study, Hodge and Lonsdale (2011), found that players with a more self-determined motivation also present more prosocial behaviors than those who had more

externally regulated forms of motivation. To the best of our knowledge, these links have not been empirically generalized to climate measured as empowering or disempowering. The purpose of this study is to describe the relationship between prosocial (sportpersonship) and antisocial (cheating and gamesmanship) behaviors and the perception of a more empowering or disempowering climate in young soccer players.

Method

Participants

In this study, the sampling was incidental and non-probabilistic. One hundred and ninety-seven young soccer players (15.23% female) from a club in Barcelona participated. Players' ages ranged from 13 to 19 years old ($M = 15.14$, $SD = 2.37$) and they were playing in the Catalan Soccer Federation (*Federació Catalana de Futbol*).

Measures

Sportpersonship. To assess sportpersonship in soccer the Multidimensional Sportpersonship Orientations Scale (MSOS; Vallerand et al., 1997) was administered. We used the Spanish version (Martín-Albo et al., 2006) which has 25 items describing sportpersonship on a Likert scale (1 = *strongly disagree* to 5 = *strongly agree*), with five items to evaluate each dimension of the sportpersonship construct: (a) Full commitment towards sport participation (i.e., "In competition, I go all out even if I'm almost sure to lose"); (b) Respect for social conventions (i.e., "When I lose, I congratulate the opponent whoever she/he is"); (c) Respect and concern for rules and officials (i.e., "I respect the rules"); (d) Respect for the opponent (i.e., "I help the opponent get up after a fall") and (e) Negative approach to sportpersonship (i.e., "I compete for personal honors, trophies and medals").

Disposition to cheating. To assess cheating and gamesmanship the Disposition to Cheating in Sport Questionnaire (CDED; Ponseti et al., 2012), based on the Attitudes to moral Decision-Making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSPQ-1; Lee, Whitehead and Ntoumanis, 2007), was used. This questionnaire consists of six items measured on a Likert scale (1 = *strongly disagree* to 5 = *strongly agree*), with three items to evaluate the Predisposition to acceptance of cheating in sport (e.g., "I would cheat if I thought it would help the team win") and three items to measure the Predisposition to acceptance of gamesmanship (e.g., "It is not against the rules to psych people out so it's OK to do it").

Coach-created motivational climate. To assess the motivational climate, the Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C; Appleton et al., 2016) was administered. This questionnaire has 34 items and participants were asked to indicate the accuracy of some statements related to their coach behavior through a Likert scale (1 = *strongly disagree* to 5 = *strongly agree*) to assess information about the coach-created motivational climate: (a) Empowering (e.g., "My coach encourages players to try new skills") and (b) Disempowering (e.g., "My coach gives most attention to the best players"). Validity and reliability evidence for all measures will be presented in the Results section.

Procedure

After obtaining approval for the study from our university, we contacted the soccer club and they agreed to participate in this

research. Questionnaires were administrated to players at the club facilities after players and their legal representatives signed informed consent forms. During questionnaire administration, researchers reminded the players that their participation was anonymous, and data were confidential and would be used only for research purposes and that they could leave if they wished to.

Data Analysis

We used free software R for all the analysis (version 3.4.3; R Core Team, 2017). Bubble graphs were carried out using function freqbubble from the SubscaleExplorer package (Angulo-Brunet and Viladrich, 2017). We conducted confirmatory factor analysis (CFA) using the lavaan package (version 0.5-23.1097; Rosseel, 2012). Considering data distribution, we used the weighted least squares mean and variance corrected (WLSMV) estimator. In order to assess goodness of fit we used the χ^2 test, the comparative fit index (CFI), the Tucker-Lewis index (TLI) and the root mean square error of approximation (RMSEA). We considered indicators of excellent fit CFI and TLI values $>.95$ RMSEA $<.06$ (Hu & Bentler, 1999). Fit was considered acceptable when CFI and TLI $>.90$ and RMSEA $<.08$ (Marsh, Hay and Wen, 2004).

According to Viladrich, Angulo-Brunet and Doval's (2017) recommendations, we computed nonlinear SEM based reliability coefficient (pNL, Green and Yang, 2009) with semTools package (semTools Contributors, 2016). Additionally, for comparison purposes with previous research, we also obtained mean, standard deviation and ordinal alpha (α_o , Elousa and Zumbo, 2008; Gadermann, Guhn and Zumbo, 2012).

Results

The proportion of cell-missingness was below 8% and only 2% of cases showed some missing data. Descriptive statistics for all studied variables are depicted in Figure 1. Most item distributions presented floor or ceiling effects, the exceptions being some CDED items (Figure 1A) which were homogeneously distributed.

Goodness of fit indexes for all tested measurement models are presented in Table 1, and the accepted models are written in boldface. The best fitting model for CDED was a 2-factor model with correlated errors between two items (i.e., "cheat to help win" and "cheat if others cheat"). Their shared content could be an explanation for their sizable residual correlation.

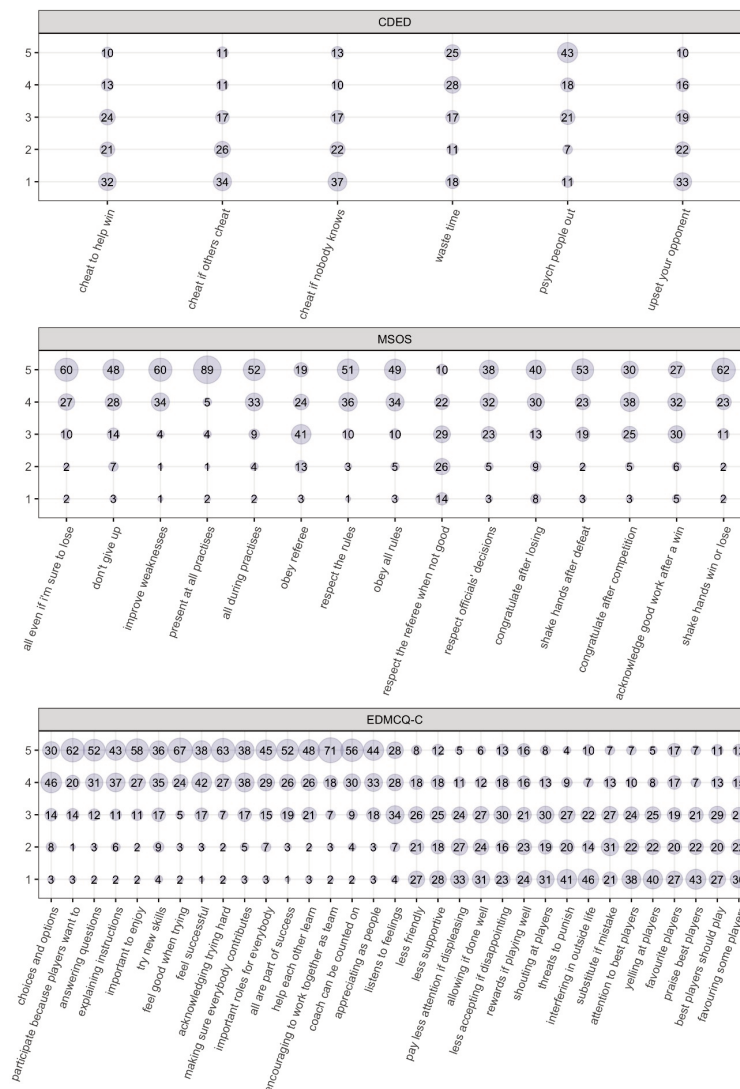


Figure 1. Descriptive statistics of all variables studied

Table 1. Goodness of fit indexes for the tested models.

Model	χ^2 (df)	p	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90%CI
CDED						
2-factor	30.36 (8)	<.001	.97	.942	.120	.08-.17
2-factor correlated errors (item ch01 – item ch02)	11.24(7)	.13	.99	.99	.056	0- .11
MSOS						
5-factors	Model has not					
3-factors	210.10 (87)	<.001	.92	.90	.09	.07-.10
3 factors correlated errors(item ru01 – item ru04 and item ru02 – item ru03)	144.800 (85)	<.001	.96	.95	.06	.04-.07
EDMCQ-C						
2-factors	708.952(404)	<.001	.925	.919	.06	.05-.07
2 factors without control9	568.33(376)	<.001	.986	.985	.05	.04-.06
Whole measurement model	1464.24 (1151)	<.001	.932	.928	.04	.03-.04

Note: CFI = Comparative fit index, TLI = Tucker-Lewis index, RMSEA = Root mean square error of approximation. CDED = Cuestionario de Disposición al Engaño en Deporte, MSOS = Multidimensional Sportpersonship Orientation Scale, EDMCQ-C = Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire, ch01 = cheat to help win, ch02 = cheat if others cheat, ru01 = obey the referee, ru04 = respect the referee when not good, ru02 = respect the rules, ru03 = obey all rules.

Based on the theoretical approach presented in the introduction, we tested a 5-factor model for MSOS but convergence was not achieved. We obtained non-satisfactory solutions with a 3-factor model that did not include both the Negative approach like other research suggested (e.g., Martín-Albo et al., 2006; Miller, Roberts and Ommundsen, 2005) and the Opponents subscale due to the type of sport included in this study (i.e., football). Again, shared specific item content suggested allowing two correlations between errors, one between the two items (i.e., “obey the referee” and “respect the referee when not good”) mentioning the referee and another one between the two items (i.e., “respect the rules” and “obey all rules”) mentioning respect and obedience for the rules so we considered a third model with correlated errors and the goodness of fit indexes were satisfactory.

The 2-factor model for the EDMCQ-C showed acceptable goodness of fit indexes. They were even better when the item co09 (i.e., “my coach lets us do something we like at the end of the training only when we train well” was excluded following the recommendations by Appleton et al. (2016).

Correlations between all latent variables were estimated from a whole measurement model including all items and factors (see goodness of fit indices in the last line in Table 1 and correlations in Table2). Considering the sample size and the number of parameters of the model, the results should be interpreted with caution due to power issues.

In Table 2 the number of items, mean, standard deviation, and reliability coefficients for each subscale and correlations between subscale scores are presented. For the CDED, results showed that soccer players were far more willing to accept the use of gamesmanship ($M = 3.18$; $SD = 1.08$) than cheating ($M = 2.42$; $SD = 1.16$). The three subscales of MSOS showed high scores ranging from 3.77 to 4.43 and, lastly, soccer players tend to perceive the coach-created motivational climate as more empowering ($M = 4.17$; $SD = 0.67$) than disempowering ($M = 2.46$; $SD = 0.74$).

All reliability coefficients ranged from .70 to .92. As expected, considering the number of items in each subscale, Predisposition to acceptance of gamesmanship and Predisposition to acceptance of cheating were the dimensions with the lowest acceptable values, whilst both EDMCQ-C subscales had the highest values.

As expected, the two factors of CDED showed a moderate positive correlation ($r = .52$), the three factors of MSOS showed correlations ranging from .60 to .73, and the two EDMC-Q factors showed a negative correlation ($r = -.48$).

Results showed there is a negative link between Respect for rules and officials and Predisposition to acceptance of cheating ($r = -.54$; higher scores in Predisposition to acceptance of cheating are linked to lower scores in Respect for rules and officials). There is also a moderate positive correlation between all MSOS subscales and an empowering climate, high scores in Full commitment ($r = .51$), Respect for rules and officials ($r = .50$) and Respect for social conventions ($r = .45$) are linked to a more empowering climate. Finally, there is also a moderate positive correlation between Disempowering and Predisposition to acceptance of cheating ($r = .36$) and Predisposition to acceptance of gamesmanship ($r = .33$).

Discussion

Following Duda’s (2013) hierarchical conceptualization of the coach-created motivational climate, the overall purpose of the current study was to examine the relationship between the motivational climate and both the sportpersonship orientations and the predisposition to cheating and gamesmanship in young soccer players.

In order to explore the link between the aforementioned variables, we first examined the internal structure of CDED and MSOS questionnaires through CFA. We report adequate internal consistency reliability estimated from the p_{NL} (α_o is reported only for comparison purposes).

Comparing our results in the CDED questionnaire with

Table 2. Correlations and internal reliability consistency coefficients.

	Items	M	SD	GA	CH	CM	RU	SC	EM	DI
GA	3	3.18	1.08	p_{NL} = .70 α_o = .73	.52	.00	-.38	-.10	-.11	.33
CH	3	2.42	1.16	.38	p_{NL} = .70 α_o = .85	-.16	-.54	-.25	-.29	.36
CM	5	4.43	0.64	.06	-.09	p_{NL} = .81 α_o = .88	.73	.60	.51	-.07
RU	5	3.77	0.70	-.24	-.31	.5	p_{NL} = .79 α_o = .79	.68	.51	-.33
SC	5	4.01	0.76	-.17	-.17	.47	.48	p_{NL} = .79 α_o = .83	.46	-.16
EM	17	4.17	0.67	-.04	-.18	.42	.35	.34	p_{NL} = .92 α_o = .78	-.48
DI	17	2.46	0.74	.23	.25	-.03	-.21	-.09		p_{NL} = .85 α_o = .88

Note: Pearson's correlations below diagonal. Correlations from confirmatory factor analysis above diagonal. p_{NL} = nonlinear based SEM reliability coefficient (Green and Yang, 2009), α_o = ordinal alpha (Elousa and Zumbo, 2008). Items = number of items of each questionnaire, GA = Predisposition to acceptance of gamesmanship, CH = Predisposition to acceptance of cheating, CM = Full commitment, RU = Respect for rules and officials, SC = Respect for social conventions, EM = empowering, DI = disempowering. In boldface the most appropriated reliability coefficient for each subscale.

previous research, we obtained similar values as the Palou et al. (2013) study with soccer, basketball and handball players of similar ages and lower Predisposition to acceptance of cheating and gamesmanship values than in Cruz et al. (2018; see this issue for more information). We also obtained higher values than in the Bermejo, Borrás, Haces-Soutullo, and Ponseti (2018) study with younger male and female soccer, basketball and handball players. The results of the aforementioned studies could be explained by the different ages of participants and the different levels of professionalization (i.e., amateur and professional) of the clubs involved in this research. We would like to point out that Predisposition to acceptance of gamesmanship scores are higher than Predisposition to acceptance of cheating in our research and in the aforementioned studies. This could mean that young players are more accepting of those acts that do not directly infringe upon the rules but give them an unfair advantage against their opponents. This may be due to the fact that these kinds of behaviors are often seen as inherent to professional soccer in our society (Cruz, 1998). It is for this reason that grassroots coaches should work on young players' perceptions of what is acceptable and what is not acceptable in terms of moral behavior.

When examining the results of the MSOS questionnaire, our results showed that three subscales have adequate internal consistency (i.e., Full commitment, Respect for social conventions and Respect for rules and officials) but we did not obtain good results in the other subscales (i.e., Negative approach and Respect for opponents). The Negative approach did not show adequate internal consistency; these results are in line with previous investigations (e.g., Martín-Albo et al., 2006; Miller, Roberts and Ommundsen, 2005; Vallerand et al., 1997). We have also found that there are problems with the Opponents subscale. Originally, Vallerand et al. (1997) administered the MSOS to athletes from six sports (i.e., badminton, basketball, track and field, swimming, hockey and volleyball), none of which were soccer. It would be necessary to adapt the following items to the soccer context (e.g., "If I can, I ask the referee to allow the opponent who has been unjustly disqualified to keep on playing", "If I see that the opponent is unjustly penalized, I try to rectify the situation")

because these types of situations are not usual in soccer.

Regarding motivational climate, our results reinforce the idea of overlapping between key features of AGT and SDT and the existence of two factors (i.e., empowering and disempowering) that describe the coach-created motivational climate (Appleton and Duda, 2016; Duda and Appleton, 2016). We have also found that empowering is linked to the sportspersonship subscales (i.e., Full commitment, Respect for rules and officials and Respect for social conventions). These results, using EDMCQ-C, are in consonance with other research that found a link between a task-involved and autonomy-supportive climate and prosocial behaviors (Boixadós et al., 2004; Boardley and Kavussanu, 2009; Kavussanu, 2006). Lastly, the perception of a disempowering climate is linked to the acceptance of antisocial behaviors (i.e., Cheating and Gamesmanship). These results are similar to the ones found in Bortoli et al. (2012) and Leo et al. (2015).

Limitations and future directions

We have used Vallerand's (1997) and Pontseti et al.'s (2012) approach to define what sportspersonship, cheating and gamesmanship are in soccer. This does not directly mean that all the participants in this study had the same idea of what implications these concepts have or if everybody agreed on the definitions of prosocial or antisocial behaviors in soccer. For future investigations, researchers should introduce qualitative methodology (e.g., focus group, interviews) to try to learn what those concepts mean to soccer players.

In this sense, qualitative methods would help us adapt questionnaires to other cultural settings and sport culture.

Moreover, when answering questions about topics such as sportspersonship, fairplay or other morality aspects, there is a tendency to respond with what you think is socially acceptable. This phenomenon is called the social desirability response bias (Triki, Cook and Bay, 2017), and it is important that future investigations include different types of measures (e.g., observations) or procedures to reduce the bias (e.g., surveys to capture the bias or indirect approaches).

In future studies, more attention has to be paid to antecedents

of moral behavior. Kavussanu and Stanger (2017a) identified two types of variables that can be potential antecedents of moral behavior in sport (i.e., moral and motivational). In this study, we have only focused on motivational variables (i.e., motivational climate), so future research should also include the role of moral variables (e.g., moral emotion, moral disengagement, empathy, moral identity and moral atmosphere) to get a better understanding of moral behavior. Moreover, in this study we have only considered the influence of one social agent (i.e., the coach) but future investigations should take into account parents, siblings and peers who also play important parts in shaping young athletes' attitudes, beliefs and values (Partridge, Brustad and Babkes-Stellino, 2008).

Even though Empowering and Disempowering are considered two factors, they should not be situated at either end of a continuum. Appleton and Duda (2016) showed that coaches can create at some degree both Empowering and Disempowering

climates during training, so further research aiming to examine and understand the interaction between both dimensions is needed.

In conclusion, regarding prosocial and antisocial behaviors in soccer, it is important that soccer organizations become aware of the acceptance of gamesmanship due to young players imitating what they see professional players do in games. Soccer organizations should consider modifying the rules of the game because professional players do not behave according to the principle of justice for all, but they act within a simple cost-profit calculation principle. Hence, as long as the costs of unfair behavior (e.g., wasting time) are less than the profit obtained, they will use these behaviors to attain their goal of success, as Silva (1981) and Cruz (1998) have outlined. Furthermore, a better understanding of how coaches and the environment they create can influence young athletes' behavior is important to ensure that intervention programs are focusing on relevant aspects that can foster players' positive outcomes while practicing sport.

CLIMA MOTIVACIONAL, ORIENTACIÓN A LA DEPORTIVIDAD Y PREDISPOSICIÓN AL ENGAÑO EN FUTBOLISTAS JÓVENES

PALABRAS CLAVE: clima motivacional, deportividad, astucia deportiva, engaño, fútbol.

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es examinar la relación entre el clima motivacional percibido, la orientación hacia la deportividad y la predisposición al engaño en futbolistas jóvenes. Participaron 197 jugadores de fútbol de entre 13 y 19 años pertenecientes a un club de Barcelona contestando el Cuestionario de Disposición al Engaño en el Deporte (CDED), la Escala Multidimensional de orientaciones a la Deportividad (MSOS) y el Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). Los resultados muestran que la percepción de un clima empowering está relacionado con los comportamientos prosociales (i.e., deportividad) mientras que, por el contrario, una percepción de un clima disempowering está (más levemente) relacionado con la aceptación de comportamientos antisociales (i.e., engaño y astucia deportiva). Además, existe una mayor aceptación de los comportamientos de astucia que de engaño. Esto pone en relevancia la importancia del clima motivacional generado por el entrenador como aspecto que puede influir en el desarrollo moral de los deportistas.

CLIMA MOTIVACIONAL, ORIENTAÇÃO ESPORTIVA E ENGENHARIA PARA O DECEITO EM JOVENS JOGADORES DE FUTEBOL

PALAVRAS-CHAVE: clima motivacional, desportivismo, astúcia desportiva, engano, futebol.

RESUMO: O objetivo da presente investigação é analisar a relação entre o clima motivacional percebido, a orientação ao desportivismo e a pré disposição ao engano em jovens futebolistas. Participaram neste estudo 197 jogadores de futebol, entre os 13 e os 19 anos, de um clube de Barcelona e responderam ao Questionário de Disposição para o Engano no Desporto (QDED), à Escala Multidimensional de Orientações ao Desportivismo (MOS) e ao Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). Os resultados mostram que a percepção de um clima empowering está relacionado com os comportamentos pro sociais (ex. desportivismo). Enquanto que a percepção de um clima disempowering está relacionada com a aceitação de comportamentos anti sociais (ex. engano ou astúcia desportiva). Também se observa uma maior aceitação dos comportamentos de astúcia em relação aos comportamentos de engano. Estes resultados revelam a importância do clima motivacional criado pelo treinador como aspeto que pode influenciar o desenvolvimento moral dos atletas.

References

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Angulo-Brunet, A. and Viladrich, C. (2017). *SubscaleExplorer: Psychometric scale explorer and management*. Retrieved from www.github.com/AnguloB/SubscaleExplorer
- Appleton, P. R. and Duda, J. L. (2016). Examining the interactive effects of coach-created empowering and disempowering climate dimensions on athletes' health and functioning. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 61-70. doi: 10.1016/j.psychsport.2016.06.007
- Appleton, P. R., Ntoumanis, N., Quested, E., Viladrich, C. and Duda, J. L. (2016). Initial validation of the coach-created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 53-65. doi: 10.1016/j.psychsport.2015.05.008
- Bermejo, J. M., Borrás, P.A., Haces-Soutullo, M. V. and Ponseti, F. J. (2018). Is fair play losing value in grassroots sport?, *Revista de Psicología del Deporte*. Advance online publication. <http://www.rpd-online.com>
- Boardley, I. D. and Kavussanu, M. (2009). The influence of social variables and moral disengagement on prosocial and antisocial behaviours in field hockey and netball. *Journal of Sports Sciences*, 27(8), 843-854. doi: 10.1080/02640410902887283
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M. and Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317. doi: 10.1080/10413200490517977
- Bortoli, L., Messina, G., Zorba, M. and Robazza, C. (2012). Contextual and individual influences on antisocial behaviour and psychobiosocial states of youth soccer players. *Psychology of sport and exercise*, 13(4), 397-406. doi: 10.1016/j.psychsport.2012.01.001

- Consejo Superior de Deportes. (2017a). *Anuario de Estadísticas Deportivas*. [Yearbook of Sports Statistics] Retrieved from https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/deporte/anuario-deporte/AED-2017/Anuario_de_Estadisticas_Deportivas_2017.pdf
- Consejo Superior de Deportes. (2017b). *Violencia en los Espectáculos Deportivos*. [Violence in Sport Events] Retrieved from <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/dep-soc/violencia-en-los-espectaculos-deportivos-datos-temporada-2006-07.pdf>
- Cruz, J. (1998). Do the rules protect fairplay in professional sport. In *Proceedings III European Seminar on Fairplay* (pp. 235-249). Lisboa: Horizonte.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. and Torregrosa, M. (2001). ¿Se pierde el fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar [Is youth sport losing fairplay and sportspersonship?] *Apunts. Educación Física y Deporte*, 64, 6-16. Retrieved from www.redalyc.org/pdf/727/72719109.pdf
- Cruz, J., Ponseti, F. J., Sampaio, M., Gamito, J. M., Marques, A., Viñas, J., ... and Garcia Mas, A. (2018). Effects of a psychology-based training program on football grassroots coaches upon young player's sportspersonship and disposition to cheat. *Revista de Psicología del Deporte* 27(3).
- Cruz, J., Ramis, Y. and Torregrosa, M. (2016). Barcelona's Campaign to Promote Parents' Sportspersonship in Youth Sports. In J. G. Cremades, and L. Tashman, (Eds.), *Global Practices and Training in Applied Sport, Exercise, and Performance Psychology: A Case Study Approach* (pp. 50-57). New York: Routledge
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching: setting the stage for the PAPA Project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 311-318. doi: 10.1080/1612197X.2013.839414
- Duda, J. L. and Appleton, P. R. (2016). Empowering and disempowering coaching climates: Conceptualization, measurement considerations, and intervention implications. In M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A. M. Elbe, and A. Hatzigeorgiadis, (Eds.). (2016). *Sport and exercise psychology research: from theory to practice* (pp. 373-388). New York: Academic Press.
- Duda, J. L., Olson, L. K. and Templin, T.J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 79-87.
- Elosua, P. and Zumbo, B. D. (2008). Reliability coefficients for ordinal response scales. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- Gadermann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 17(3), 1-13.
- Garcia-Mas, A., Palou, P., Gili, M., Ponseti, X., Borrás, P. A., Vidal, J., ... Sousa, C. (2010) Commitment, enjoyment and motivation in Young soccer competitive players. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 609 - 616.
- Green, S. B. and Yang, Y. (2009). Reliability of summed item scores using structural equation modeling: An alternative to coefficient alpha. *Psychometrika*, 74(1), 155-167. doi: 10.1007/s11336-008-9099-3
- Hodge, K. and Gucciardi, D. F. (2015). Antisocial and prosocial behavior in sport: the role of motivational climate, basic psychological needs, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(3), 257-273. doi: 10.1123/jsep.2014-0225
- Hodge, K. and Lonsdale, C. (2011). Prosocial and antisocial behavior in sport: the role of coaching style, autonomous vs. controlled motivation, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(4), 527-547. doi: 10.1123/jsep.33.4.527
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hulsteen, R. M., Smith, J. J., Morgan, P. J., Barnett, L. M., Hallal, P. C., Colyvas, K. and Lubans, D. R. (2017). Global participation in sport and leisure-time physical activities: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 95, 14-25. doi: 10.1016/j.ypmed.2016.11.027
- Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. *Journal of Sports Sciences*, 24(6), 575-588. doi: 10.1080/02640410500190825
- Kavussanu, M., Roberts, G. C. and Ntoumanis, N. (2002). Contextual influences on moral functioning of college basketball players. *The Sport Psychologist*, 16(4), 347-367. doi: 10.1123/tsp.16.4.347
- Kavussanu, M. and Spray, C. M. (2006). Contextual influences on moral functioning of male youth footballers. *The Sport Psychologist*, 20(1), 1-23. doi : 10.1123/tsp.20.1.1
- Kavussanu, M., Stamp, R., Slade, G. and Ring, C. (2009). Observed prosocial and antisocial behaviors in male and female soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, S62-S76. doi: 10.1080/10413200802624292
- Kavussanu, M. and Stanger, N. (2017a). Prosocial and antisocial behaviors in sport organizations. In C. R. D. Wagstaff (Ed.), *The organizational psychology of sport: Key issues and practical applications* (pp. 176-192). London, UK: Routledge.
- Kavussanu, M. and Stanger, N. (2017b). Moral behavior in sport. *Current Opinion in Psychology*, 16, 185-192. doi: 10.1016/j.copsyc.2017.05.010
- Lee, M. J., Whitehead, J. and Ntoumanis, N. (2007). Development of the Attitudes to Moral Decisions in Youth Sport Questionnaire. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(3), 369-392. doi: 10.1016/j.psychsport.2006.12.002
- Leo, F. M., Sanchez-Miguel, P. A., Sanchez-Oliva, D., Amado, D. and Garcia-Calvo, T. (2015). Motivational climate created by other significant actors and antisocial behaviors in youth sport. *Kinesiology*, 47(1), 3-10.
- Marsh, H. W., Hau, K. T. and Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralising Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11, 320-341. doi: 10.1207/s15328007sem1103_2
- Martín-Albo, J., Nuñez, J.L., Navarro, J. G. and González, V. M. (2006). Validación de la versión española de la escala multidimensional de orientaciones a la deportividad. [Validity of the Spanish version of the Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale]. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 9-22.
- Miller, B. W., Roberts, G. C. and Ommundsen, Y. (2005). Effect of perceived motivational climate on moral functioning, team moral atmosphere perceptions, and the legitimacy of intentionally injurious acts among competitive youth football players. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 461-477. doi: 10.1016/j.psychsport.2004.04.003
- Newton, M., Duda, J. L. and Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the perceived motivational climate in sport questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275-290. doi: 10.1080/026404100365018
- Palou, P., Ponseti, F.X., Cruz, J., Vidal, J., Cantallops, J., Borrás, P. and Garcia-Mas, A. (2013). Acceptance of gamesmanship and cheating in young

- competitive athletes in relation to the perceived motivational climate of parents and coaches. *Perceptual and Motor Skills*, 117(1), 1-14. doi: 10.2466/10.30.PMS.117x14z9
- Partridge, J. A., Brustad, R. J. and Babkes-Stellino, M. (2008). Social influence in sport. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed., pp. 270-291). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ponseti, F. J., Palou, P., Borràs, P. A., Vidal, J., Cantallops, J., Ortega, F., Boixadós, M., Sousa, C., García-Calvo, T. and Garcia-Mas, A. (2012). El Cuestionario de Disposición al Engaño en el Deporte (CDED): Su aplicación a jóvenes deportistas. [Disposition to Cheating in Sport Questionnaire (CDED): Its application to young athletes]. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 75–80.
- R Core Team (2017) R: *A Language and Environment for Statistical Computing*. Retrieved from <https://www.R-project.org/>
- Raykov, T. (2004). Point and interval estimation of reliability for multiple-component measuring instruments via linear constraint covariance structure modeling. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 452–483. doi: 10.1207/s15328007sem1103_3
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. Retrieved from <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>.
- semTools Contributors. (2016). *semTools: Useful tools for structural equation modeling*. R package version 0.4-14. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Silva, J. M. (1981). Normative compliance and rule violating behavior in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 12, 10-18.
- Triki, A., Cook, G. L. and Bay, D. (2017). Machiavellianism, moral orientation, social desirability response bias, and anti-intellectualism: a profile of canadian accountants. *Journal of Business Ethics*, 144(3), 623-635.
- Vallerand, R. J., Brière, N. M., Blanchard, C. and Provencher, P. (1997). Development and validation of the Multidimensional Sportspersonship Orientation Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(2), 197–206.
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A. and Doval, E. (2017). A journey around alpha and omega to estimate internal consistency reliability. *Anales de Psicología*, 33(3), 755–782. doi: 10.6018/analesps.33.3.268401
- Weiss, M., Smith, A. and Stuntz, C. (2008). Moral Development in Sport and Physical Activity. In T.S Horn, (Ed). *Advances in Sport Psychology* (pp. 239-267). Champaign, IL: Human Kinetics.

Trabajo 2: Capítulo de libro

Ramis, Y., Borrueco, M., y Torregrossa, M. (2022). Arbitraje en la iniciación deportiva: Recursos y necesidades. En A. S. Almeida, M. A. Betancor y F. Arbinaga (Eds.), *El arbitraje deportivo: un análisis desde la pedagogía y la psicología*. Octaedro.

Arbitraje en la iniciación deportiva: Recursos y necesidades

Yago Ramis, Marta Borrueco y Miquel Torregrossa

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Sport Research Institute IRE-UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

En memoria de nuestros maestros y colegas Félix Guillén y Jaume Cruz.

Resumen

Una idea que trasciende a lo largo de los distintos capítulos de este libro es la necesidad de orientar la mirada desde la psicología del deporte a la figura, notablemente desatendida, de la persona que arbitra. Si la investigación y las intervenciones han sido escasas en general, en el arbitraje del deporte de iniciación, tanto escolar como federado, esta necesidad se hace aún más evidente. Esto se debe principalmente a que en esta etapa, la figura arbitral está a la vez en proceso formativo propio y en etapa de formación de las niñas y niños que se inician en el deporte y, sin embargo, el desarrollo de su tarea en este periodo será crucial. Por una parte, los mensajes que transmita y el clima que imprima en las competiciones, podrá determinar las experiencias para con el deporte de las futuras generaciones afectando a su intención de continuar o no esta práctica en el futuro. Por otra parte, sus propias experiencias en las pistas y terrenos de juego en esta etapa también podrán ser motivo de abandono de la práctica arbitral, pudiendo derivar en una falta de árbitros y árbitras en etapas formativas. El objetivo de este capítulo es realizar una revisión actualizada de los trabajos que desde la psicología del deporte se han orientado a evaluar los roles, necesidades y recursos percibidos por árbitros y árbitras en la etapa de iniciación deportiva repasando las líneas generales de investigación tanto nacional como internacional.

Árbitro/a, del latín *arbiter* “alguien a quien se encomienda ir para ver y escuchar”. Según la Real Academia Española de la Lengua: (1) Dicho de una persona: Que puede hacer o decidir algo por sí sola sin dependencia de otra; (2) Persona que, como autoridad reconocida o designada por las partes, resuelve un conflicto o concilia intereses; (3) Persona que en algunas competiciones, normalmente deportivas, cuida de la aplicación del reglamento, sanciona las infracciones o fallos y valida los resultados; (4) Persona cuyo criterio se considera autoridad. (Real Academia de la lengua española, 2021)

Al margen del grado de acuerdo que podamos consensuar con las definiciones que acabamos de presentar, en nuestro imaginario influido en parte por el deporte profesional y los medios de comunicación, la figura arbitral es la figura de una persona experta, con dominio de un reglamento y con un criterio formado sobre las normas y las maneras aceptables de actuar en el deporte o, en el caso del juicio deportivo, sobre la maestría en la ejecución técnica y artística. En resumen, se trata de una posición de autoridad respecto a deportistas, pero también respecto a entrenadores y entrenadoras y globalmente a la situación competitiva. A una buena árbitra o a un buen juez se le atribuirían cualidades como la justicia, el criterio, la ecuanimidad o la confianza. Sin embargo, estas cualidades no son talentos innatos ni se adquieren de manera espontánea. Arbitra bien quien se ha formado bien, quien ha dedicado tiempo e invertido esfuerzos y ha priorizado esta tarea respecto a otras obligaciones. Desde las organizaciones deportivas, respetando al arbitraje cuidamos la competición saludable y a las niñas y niños que la practican. Pero entendiendo el rol fundamental de estas personas para el devenir formativo de la competición, nos debemos plantear ¿qué necesidades tienen?, ¿cómo perciben su posición?, ¿cómo se forman? y centrándonos en nuestra visión, ¿cómo está acompañando la psicología estos procesos y necesidades?

El rol del arbitraje en el periodo formativo

El deporte de iniciación es un periodo formativo para deportistas que están en proceso de socialización, de desarrollo y de aprendizaje tanto de habilidades técnico-tácticas como normativas (e.g., Côté y Erickson, 2016; Cruz et al., 1996). El clima que se encuentren en el entorno deportivo dependerá en gran parte de las personas que participan y más concretamente de los llamados agentes de socialización que construyen el clima (e.g., Boixadós et al., 1998). Si las familias marcan la construcción de los principios y valores del deporte iniciales y las entrenadoras y entrenadores pueden construir un clima más competitivo o más formativo y cooperativo en base a sus objetivos de temporada y sus estilos de comunicación (e.g., Keegan et al., 2010), también la figura del árbitro o árbitra tendrá un papel clave para acompañar ese proceso formativo.

Tomando como marco la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y, más concretamente el modelo jerárquico de Vallerand (2007), podemos evaluar el nivel de influencia de los distintos agentes sociales. La teoría reconoce que estos agentes pueden satisfacer o frustrar las necesidades del individuo y esto, a su vez, podrá determinar su motivación, bienestar o incluso la intención de seguir practicando una actividad determinada. El modelo jerárquico plantea que esta relación entre entorno e individuo se da a tres niveles de generalidad y, en cada nivel, la figura de referencia puede variar. Por ejemplo, en el nivel más general, el nivel global, se encontraría la familia y, más concretamente el padre y/o la madre que marcará el estilo general de interacción del deportista en sus distintas esferas (e.g., Amado et al., 2015); el nivel contextual se referiría a ámbitos concretos de interacción como la escuela o el deporte y, a este nivel, la figura de autoridad de referencia que marcará el clima motivacional sería la entrenadora o entrenador (e.g., Ramis et al., 2017); pero a nivel situacional la figura que tendrá una influencia más inmediata en la situación competitiva presente es precisamente el árbitro o árbitra (e.g., Borrucco et al., 2019).

El rol educativo del deporte de iniciación y más concretamente la influencia que sobre este rol tiene la figura arbitral ha sido explorado en varias ocasiones. Un buen ejemplo es el trabajo de Andersson (2019) que plantea que la función pedagógica tanto de familias, entrenadores y árbitros así como las relaciones entre estas tres figuras, es lo que hace posible que se dé el aprendizaje y mejore la experiencia. Este autor plantea que es responsabilidad de los organizadores de competiciones de iniciación el entender las condiciones en que se desarrolla dicha competición, así como los roles que cada agente significativo desarrolla en la cocreación del entorno deportivo como entorno de práctica educativa. Concretamente, respecto al rol de los árbitros y árbitras Andersson plantea que deberían actuar como autoridad y representación de la organización de la competición y adoptar una orientación hacia la enseñanza y mejora, además de facilitar la diversión de los y las deportistas. Igualmente, para lograrlo, debe comunicarse e instruir tanto a deportistas como entrenadores y familias. Desde una perspectiva más comportamental, los trabajos de observación de la escuela de educación física en Varsovia (Firek et al., 2020; Płoszaj et al., 2020) proponen la adaptación de un instrumento para evaluar la calidad de la interacción entre deportistas y árbitros tanto en fútbol como en balonmano. El instrumento, que evalúa aspectos como el clima positivo, la capacidad de respuesta, la gestión del comportamiento, el dominio del juego y la capacidad de comunicar e instruir, permite describir las características generales y las competencias de árbitros y árbitras y concluye que, en general, estas personas no son plenamente conscientes de su función pedagógica en el deporte formativo ni de la complejidad de las responsabilidades que se les atribuyen en este periodo iniciático en el deporte. El trabajo plantea precisamente la necesidad de educar a las personas que arbitran en métodos y técnicas de enseñanza adaptados a los periodos de desarrollo de las distintas categorías.

Atribuirle al colectivo arbitral una responsabilidad como figura educativa en el deporte es algo habitual y generalizado. No obstante, existe también una visión crítica sobre esta concepción algo simplista y naif sobre lo que la persona que arbitra es capaz de hacer en las competiciones. Como muestra, en el trabajo de Serrano-Durá y Devís (2020), basado en

entrevistas a árbitros y árbitras de fútbol de iniciación de la Comunidad Valenciana se constata que estos árbitros y árbitras rechazan que el fútbol base se considere inherentemente un contexto educativo. Es más, en sus respuestas destacan los aspectos negativos del entorno que incluye la presión excesiva de los adultos hacia las y los futbolistas y la calidad de los comentarios desagradables que reciben personalmente de manera regular en los campos de fútbol, reportando incluso casos de agresión física. En lo que se refiere a su responsabilidad pedagógica, estas árbitras y árbitros consideran que ésta exclusivamente se reduce a la enseñanza parcial del reglamento y le atribuyen a las familias y entrenadores la responsabilidad respecto a la educación moral. En la misma línea, el estudio de Bressan y col. (2019) evalúa la percepción de violencia reportada por árbitros en el estado de Mato Grosso en Brasil con resultados, si cabe, aún más preocupantes. De las 19 personas entrevistadas, árbitros y árbitras, todas habían presenciado o sido víctimas de violencia en las competiciones, con el agravante percibido de que, según la organización de los eventos, se le supone a la figura arbitral la responsabilidad de evitar que se produjeran tales muestras violentas en las competiciones de iniciación. Nuevamente, se deriva de estos estudios la necesidad de formar a los árbitros en aspectos pedagógicos y de gestión educativa en la competición, pero se evidencia aún más la escasez de recursos tanto personales de quien arbitra como de efectivos totales para controlar situaciones competitivas conflictivas. Paradójicamente, la atribución de una responsabilidad pedagógica o moral a la figura del árbitro, no la exime de ser el foco de las muestras violentas del público, sino que precisamente la convierte en el foco de ellas.

Ya en el siglo pasado, un trabajo de orientación similar, acabaría convirtiéndose en un clásico de las campañas de promoción de la deportividad en el deporte de iniciación. Concretamente en el 1998, en la Barcelona posolímpica, una audiencia pública en el Ayuntamiento de Barcelona con representación de deportistas de iniciación reveló que entre sus preocupaciones principales se encontraba el comportamiento del público en las competiciones infantiles. La campaña *Compta fins a tres* (Cuenta hasta tres, ver Cruz, Ramis, y Torregrossa, 2016 para más detalles) en una fase evaluativa previa, comprobó que entre esos

comportamientos, el 68% de las comunicaciones hacia los árbitros de fútbol y baloncesto, eran recriminaciones punitivas y un 28% instrucciones correctoras sobre decisiones previas, dejando solo un 4% de comunicaciones de ánimo y refuerzo. La campaña *Compta fins a tres* para promocionar la deportividad en el deporte de iniciación sigue aún vigente más de 20 años después (www.comptafinsatres.com).

De estos antecedentes se deriva la idea de que, aunque se reconozca colectivamente que una acción arbitral determinada pueda potencialmente ser favorable al aspecto formativo en el deporte de iniciación, estos efectos solo se producirán a partir de una sólida formación pedagógica de las personas que arbitran y un reconocimiento colectivo a la figura arbitral como ese *arbiter* que indicábamos al inicio del capítulo. Alguien a quien se respeta, con confianza, con conocimientos y dominio sobre la situación global del juego.

Necesidades formativas del arbitraje en iniciación

Como acabamos de ver, en el deporte y más concretamente en la etapa de iniciación, a la figura arbitral se le atribuye una importancia crucial para el desarrollo de la competición. Sin embargo, sabiendo de la influencia que esta figura tiene en la experiencia deportiva de quienes se inician en el deporte, debemos poner el foco en las necesidades y dificultades que perciben tanto en lo que se refiere al aspecto formal de su rol como también a las experiencias que vivencian en su práctica arbitral. En relación a estas cuestiones, la tesis doctoral de Gerard Soriano (2018) ofrece algunas respuestas abriendo el foco más allá de las fuentes de estrés dentro del campo. Concretamente su trabajo basado en el Cuestionario de estrés de árbitros de fútbol (CEAF; Alonso-Arbiol et al., 2005; Voight, 2009) detecta que, aunque individualmente los estresores más frecuentes se refieren a situaciones de juego (e.g., “que me salga un mal partido” o “lesionarme”), de media, las fuentes de estrés que los árbitros de fútbol formativo perciben de manera más generalizada se refieren a aspectos extracompetitivos (e.g., “perspectivas de promoción poco claras” o “compaginar las demandas del arbitraje con demandas familiares”; Soriano et al., 2018). Un afrontamiento ineficaz de estos estresores,

como sucede con el arbitraje de alto nivel, derivaría en un peor rendimiento y este, a su vez aumentaría el nivel de estresores pudiendo derivar en consecuencias de *burnout* y abandono (Anshel et al., 2014).

Rehuyendo de la lógica de centrarse exclusivamente en aquellos elementos negativos que pueden afectar al rol de árbitros y árbitras en la etapa de formación, como complemento a los trabajos anteriores se elaboró una propuesta de búsqueda de facilitadores contextuales de la práctica arbitral. ¿Qué hace que estas personas disfruten de la propia práctica y quieran seguir arbitrando? La evaluación empírica de 385 árbitros y árbitras de fútbol federados de Cataluña reveló que, básicamente, la variable clave era el apoyo organizacional percibido por parte del comité de árbitros (Soriano et al., 2019). Este concepto de apoyo organizacional se refiere concretamente a una percepción según la cual el individuo percibe que la organización se preocupa por su bienestar y valora su contribución (Cuskelly y Hoye, 2013). De alguna manera, este contexto de apoyo genera las condiciones para un mejor afrontamiento de la práctica y contribuye a su vez a lograr una motivación de tipo más intrínseca por la tarea de arbitrar. El estudio en cuestión comprobó cómo este apoyo organizacional predecía el compromiso con la práctica bajo la mediación de las formas de motivación autónoma, en positivo, y de motivación controlada en negativo.

Como vemos, la figura arbitral a pesar de esa imagen solitaria e individualista, necesita tanto del respeto y reconocimiento de los agentes presentes en las competiciones (i.e., deportistas, entrenadoras y entrenadores y público) pero especialmente del apoyo de la organización a la que representa. Este apoyo no es solo simbólico, sino que se concreta en la generación de oportunidades de desarrollo profesional, el trato equitativo a los distintos miembros de la misma o la oferta y profundidad de posibilidades formativas que permitan ejercer un arbitraje efectivo.

Sobre este último concepto Félix Guillén planteó un modelo sobre qué hacía que un árbitro considerara que tenía las capacidades necesarias para dirigir una competición, la

denominada eficacia en el arbitraje o *refficacy* (Guillén y Feltz, 2011). Este modelo incorporaba los conceptos de (a) conocimiento del juego, (b) habilidades estratégicas, (c) habilidades de toma de decisiones, (d) habilidades psicológicas, (e) habilidades comunicativas y control y (f) estado de forma. Precisamente, una de sus últimas publicaciones fue la validación de un cuestionario para medir esta eficacia arbitral y que reducía los factores evaluables a conocimiento del juego, toma de decisiones, y planteaba las principales variables para evaluarla (Guillén et al., 2019) proponiendo una estructura de cuatro elementos: (a) conocimiento del juego, (b) toma de decisiones, (c) gestión de la presión (derivada de habilidades psicológicas) y (d) comunicación. A pesar de que el modelo está planteado para arbitraje de alto rendimiento y queda fuera de los objetivos de este capítulo, sí que da buena cuenta de qué variables de tipo psicológico consideran los árbitros y árbitras que deben dominar para ejercer de manera adecuada su tarea.

Tomando este modelo como marco de referencia, recientemente se ha desarrollado una propuesta de intervención con árbitros y árbitras de deporte escolar. Concretamente, en el trabajo liderado por Marta Borrueco (Borrueco et al., 2019) se desarrolló un programa de formación a partir de la demanda realizada por la *Unió de Consells Esportius Catalans* (UCEC), organismo responsable de coordinar las competiciones de deporte escolar en Cataluña que, ante el creciente número de abandonos de sus árbitros, árbitras, jueces y juezas (i.e., Tutores/as de Juego) temporada tras temporada, consideraron que era necesario crear un itinerario formativo para este colectivo y así intentar favorecer su compromiso y continuidad en la tarea.

En una fase previa al programa y mediante el desarrollo de dos grupos de discusión con tutores y tutoras de juego dirigidos a analizar qué necesidades presentaban, se detectaron demandas formativas relacionadas con (a) la gestión de situaciones relacionadas con la propia tarea de arbitrar, y (b) el papel pedagógico de su figura ya que, al estar involucrados en un contexto de deporte escolar que por definición además de competitivo también debe perseguir la diversión y la transmisión de valores, sí se reconocían en ese rol pero necesitaban recursos para saber cómo ejercerlo. Los talleres que se desarrollaron tenían como objetivo dar respuesta a las

necesidades formativas detectadas y por esta razón se estructuraron en dos grandes bloques. El primero basado en la ya mencionada *refficacy* (Guillén y Feltz, 2011) y centrado en ofrecer recursos dirigidos a gestionar las competiciones (e.g., manejo del error, comunicación verbal y no verbal, concentración). En el segundo bloque del taller se ofrecían pautas y recomendaciones para generar un clima que fomentara la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y así hacer del deporte un escenario adecuado para la transmisión de valores.

Los más de 40 tutores y tutoras de juego (45% mujeres) que participaron en los talleres implementados en distintos lugares de Cataluña evaluaron la experiencia de manera satisfactoria. Los y las asistentes valoraron muy positivamente el poder compartir experiencias grupalmente y el contacto con otras personas que tenían las mismas inquietudes y dificultades. Además, en general también consideraron que el contenido trabajado en los talleres les sería de utilidad en su día a día. Si bien es cierto que en este tipo de propuestas evaluar la sostenibilidad y el impacto real de la intervención es complicado, este trabajo es un ejemplo de cómo el contacto con los compañeros y compañeras y el apoyo organizacional son percibidos como algo positivo en su experiencia y de cómo, en este caso, las propias árbitras y árbitros son los que demandan formación para poder desenvolverse adecuadamente tanto en el rol educativo asociado a su figura como en la ejecución de su tarea en las pistas y terrenos de juego.

Recomendaciones y líneas futuras

Este capítulo nos ha permitido evaluar tanto la relevancia de la figura arbitral para el buen funcionamiento del deporte de iniciación como la necesidad de que el entorno deportivo en esta etapa acompañe la función pedagógica de esta figura. El acompañamiento desde el punto de vista de las organizaciones de las competiciones, federaciones y entidades de deporte escolar, debe orientarse tanto a aumentar, potenciar y actualizar la formación que recibe la persona que arbitra, como a prevenir la violencia que reciben en etapas de iniciación (e.g., Campaña #DejameArbitrar, RFAF 2017). Estas acciones deberán potenciar su confianza en lo que se refiere a la gestión del juego, la interacción con niños y niñas con una perspectiva pedagógica y

la gestión emocional para afrontar adecuadamente las situaciones de estrés que se producen tanto en situación de juego como en el desarrollo de su carrera en el arbitraje. Sin embargo, aunque necesarias, la oferta formativa y el acompañamiento a esta figura, son insuficientes para convertirla realmente en un elemento clave para el rol pedagógico que se le presupone en este periodo. Así, una recomendación principal y que está presente en algunos casos de éxito previos, como la ya comentada campaña *Compta fins a tres* (Cruz et al., 2016) u otras más recientes como *Juga Verd Play* (Alastrué y González, 2013) o la *Liga Brave* (Lis-Velado y Carriedo, 2019) es la necesidad de actuar globalmente y no solo individualmente sobre uno de los agentes sociales. Este tipo de campañas proponen un abordaje comunitario y le otorgan a las familias un papel activo en el desarrollo de la competición, no solo como espectadoras. Concretamente, el comportamiento de *fair-play*, la actitud hacia el rival y hacia la figura arbitral es también evaluada y tiene efectos sobre el resultado de la competición e incluso de la clasificación final. Conceder y asumir un papel activo a las familias en el deporte de sus hijos e hijas se ha visto como una buena estrategia para reducir el estrés de las familias espectadoras y, a la vez, prevenir las actitudes de ira hacia la persona que arbitra u otros agentes presentes (Omli y LaVoi, 2012).

Sin embargo, este capítulo deja constancia de las necesidades del arbitraje más allá de la propia situación competitiva. Como hemos visto, los árbitros y árbitras perciben estresores extracompetitivos que tienen que ver con el hecho de recibir el acompañamiento adecuado por parte del comité o con el hecho de lograr compatibilizar su propia tarea en el arbitraje con otros aspectos de la vida personal o profesional (Soriano et al., 2018) y reconocen que el apoyo para sobrellevar estos aspectos puede beneficiar su motivación por mantenerse en la práctica en el futuro (Soriano et al., 2019). Estos elementos sacan a la luz una orientación de carrera por parte del colectivo arbitral. Sin embargo, así como sucede con los y las deportistas de iniciación, la experiencia en esta etapa formativa debería ser concebida no como un camino hacia el arbitraje en el alto rendimiento sino como una experiencia formativa y positiva en sí misma. Así como los datos en deportistas nos indican que solo aproximadamente entre un 10 y un 20% de los y

las deportistas accederán a la élite o al deporte profesional, mientras que el 80% restante bien dejará el deporte o bien lo mantendrá a un nivel recreativo (e.g., Torregrosa et al., 2016), en el caso de los árbitros, aunque aún no existen datos sobre el porcentaje que llega al deporte de élite, sabemos que el porcentaje de abandono anual ronda el 30% (Cuskelly y Hoye, 2013).

Además de la orientación de carrera, otro aspecto a tomar en consideración en las investigaciones futuras es la perspectiva de género en el arbitraje. La mujer árbitra se puede considerar como una doble minoría en el deporte, tanto como mujer como por árbitra (González et al., 2018). Informes recientes como el del Consejo Superior de Deportes (CSD, 2019) reflejan que, así como pasa con otros colectivos, las mujeres están infrarepresentadas en los comités de arbitraje/juicio deportivo, llegando apenas al 35% del total. La investigación en el caso de mujeres entrenadoras plantea que estas tienden a mostrar estilos más centrados en el proceso de entrenamiento, las relaciones sociales y el bienestar del colectivo (Demers, 2004; Pfister, 2013), que se adecuarían a las necesidades pedagógicas de la etapa de iniciación, sin embargo, no se conoce una aproximación similar en lo que se refiere al estilo de arbitraje. Motivada por esta escasez de estudios, la red Referente (2021) coordinada por la investigadora Elena Conde y en colaboración con distintos grupos de investigación nacionales se plantea precisamente (a) concienciar e implementar prácticas igualitarias en la gestión del deporte (b) aumentar la visibilidad de la mujer que desarrolla este tipo de rol laboral, independientemente del tipo de deporte al que se esté vinculado; (c) potenciar y estimular a profesionales e instituciones de la necesidad de complementar su formación técnica con formación psicológica.

Conclusión

Este capítulo ha planteado abordar el estudio del arbitraje en el deporte de iniciación. La investigación presentada muestra que es responsabilidad de todas las personas que participan en el deporte, desde las organizaciones hasta las familias y deportistas, lograr que esta etapa sea gratificante y formativa para quienes lo practican incluyendo también como practicantes a las personas que arbitran. La creación de un entorno deportivo saludable permitirá gozar de una

experiencia positiva no ya como trampolín o expectativa de una llegada al alto rendimiento en el futuro sino como ejercicio pedagógico y recreativo en la actualidad. Como hemos visto, los árbitros y árbitras en etapa de iniciación, están a la vez en un periodo formativo propio y de ahí que el rol de acompañamiento de las organizaciones sea clave. Será importante por una parte que la figura arbitral sea reconocida y respetada colectivamente, pero a la vez, desde la psicología del deporte, será necesario conocer las características individuales, motivaciones y necesidades de la persona que arbitra para brindarle un acompañamiento adecuado que garantice su bienestar así como su continuidad en el deporte.

Referencias

- Alastrué, P. y González, C. (2013). *Juga verd play. Nou model d'esport escolar*. Recuperado de <http://www.cebllob.cat/data/informaciones/2950.pdf>
- Alonso-Arbiol, I., Falcão, F., López, M., Ordaz, B., y Ramírez, A. (2005). Development of a questionnaire for the assessment of sources of stress in spanish soccer referees. *Ansiedad y Estres*, 11(2/3), 175–188.
- Amado, D., Sánchez-oliva, D., y González-ponce, I. (2015). Incidence of Parental Support and Pressure on Their Children ' s Motivational Processes towards Sport Practice Regarding Gender. *PIOs One*, 1–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0128015>
- Andersson, E. (2019). A referee perspective on the educational practice of competitive youth games: exploring the pedagogical function of parents, coaches and referees in grassroots soccer. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(6), 615–628. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1652806>
- Anshel, M. H., Sutarso, T., Ekmekci, R., y Saraswati, I. W. (2014). A model linking sources of stress to approach and avoidance coping styles of Turkish basketball referees. *Journal of Sports Sciences*, 32(2), 116–128. <https://doi.org/10.1080/02640414.2013.816762>
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M., y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología Del Deporte*, 7(2), 295–310.

- Borrueco, M., Alcaraz, S., Ramis, Y., y Cruz, J. (2019). “No es solo pitar”: diseño e implementación de un taller de formación para árbitros y jueces de deporte escolar. *Revista de Psicología Aplicada Al Deporte y Al Ejercicio Físico*, e12(4), 1–7.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5093/rpadef2019a11> Revista
- Bressan, J. C. M., Carneiro, K. T., Silveira, V. T., Dos Santos, D. S. G., y Reverdito, R. S. (2019). Arbitration in school sport context: Perception of violence reported by referees. *Journal of Physical Education*, 30(1), 1–10.
<https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3056>
- Consejo Superior de Deportes. 2006–2019. *Annual reports 2005-2018*. <http://www.csd.gob.es>
- Côté, J., y Erickson, K. (2016). Athlete development. In *Routledge international handbook of sport psychology*. (pp. 128–137). Routledge/Taylor y Francis Group.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M., y Mimbbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología Del Deporte*, 9–10, 111–134.
- Cruz, J., Ramis, Y., y Torregrossa, M. (2016). Barcelona’s campaign to promote parents’ sportpersonship in youth sports. In G. Cremades y L. S. Tashman (Eds.), *Global practices and training in applied sport, exercise, and performance psychology* (pp. 50–57). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315624969>
- Cuskelly, G., y Hoye, R. (2013). Sports officials’ intention to continue. *Sport Management Review*, 16(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2013.01.003>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134.
[https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Demers, G. (2014). Striving for gender equity in coaching: Female athletes’ perspectives on pursuing coaching as a career. *Canadian Journal for Women in Coaching*, 14(2).
 Recuperado de http://www.coach.ca/files/CJWC_JULY2014_EN.pdf
- Firek, W., Płoszaj, K., y Czechowski, M. (2020). Pedagogical function of referees in youth sport: Assessment of the quality of referee–player interactions in youth soccer.

- International *Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1–14.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17030905>
- González, M. D., Selva, C., y Torregrossa, M. (2018). Mujeres y árbitras: Historias de vida de una doble minoría en el deporte. *Revista de Psicología Del Deporte*, 27(2), 23–30.
- Guillén, F., Feltz, D., Gilson, T., y Dithurbide, L. (2019). Psychometric properties of the Spanish version of the Referee Self-Efficacy Scale (REFS). *Revista de Psicología Del Deporte*, 28(1), 15–23.
- Guillén, F., y Feltz, D. L. (2011). A conceptual model of referee efficacy. *Frontiers in Psychology*, 2(25), 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00025>
- Keegan, R. J., Spray, C. M., Harwood, C. G., y Lavalley, D. E. (2010). The Motivational Atmosphere in Youth Sport: Coach, Parent, and Peer Influences on Motivation in Specializing Sport Participants. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(1), 87–105.
<https://doi.org/10.1080/10413200903421267>
- Lis-Velado, P., y Carriedo, A. (2019). Efectos de una competición de fútbol basada en la Liga Brave sobre el fair play, las orientaciones de meta, el esfuerzo y la presión-tensión en escolares de educación primaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias Del Deporte*, 8(2), 65–72. <https://doi.org/10.6018/sportk.391761>
- Omlí, J., y LaVoi, N. M. (2012). Emotional Experiences of Youth Sport Parents I: Anger. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(1), 10–25.
<https://doi.org/10.1080/10413200.2011.578102>
- Pfister, G. (2013). Outsiders: Female coaches intruding upon a male domain? En G. Pfister y M. K. Sisjord (Eds.), *Gender and Sport. Changes and Challenges* (pp. 71- 99). Münster: Waxmann.
- Płoszaj, K., Firek, W., y Czechowski, M. (2020). The referee as an educator: Assessment of the quality of referee–players interactions in competitive youth handball. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 1–21.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17113988>

- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., y Cruz, J. (2017). The Effect of Coaches' Controlling Style on the Competitive Anxiety of Young Athletes. *Frontiers in Psychology*, 8(April), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00572>
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Julio 2021]
- Real Federación Andaluza de Fútbol (2017). *La asamblea reclama #DejameJugar*.
http://adminpcrfaf.novanet.es/pnfg/NNws_ShwNewDup?codigo=54927&cod_primaria=5000289&cod_secundaria=5000289
- Red española para la promoción de la carrera profesional de árbitras, juezas y entrenadoras (2021). *Memoria técnica no publicada*. Consejo Superior de Deportes.
- Serrano-Durá, J., y Devís, J. (2020). El pensamiento de los árbitros sobre el carácter educativo del fútbol base y su posible rol en el juego. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 22, 235–252.
- Soriano, G. (2018). *La experiencia de ser árbitro de fútbol: fuentes de estrés y apoyo organizacional* [Universitat Autònoma de Barcelona].
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_664007/gsg1de1.pdf
- Soriano, G., Ramis, Y., Torregrosa, M., y Cruz, J. (2018). Fuentes de estrés dentro y fuera del partido en árbitros de fútbol. *Apunts Educación Física y Deportes*, 132, 22–31.
- Soriano, G., Ramis, Y., Torregrossa, M., y Cruz, J. (2019). El Lado Positivo del Arbitraje : Percepción de Apoyo Organizacional , Motivación y Compromiso. *Revista de Psicología Del Deporte*, 28, 41–50.
- Torregrosa, M., Chamorro, J. L., y Ramis, Y. (2016). Transición de júnior a sénior y promoción de carreras duales en el deporte: una revisión interpretativa. *Revista de Psicología Aplicada Al Deporte y Al Ejercicio Físico*, 1(e6), 1–11.
- Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255–363). Human Kinetics.

Voight, M. (2009). Sources of stress and coping strategies of US soccer officials. *Stress and Health*, 25(1), 91–101. <https://doi.org/10.1002/smi.1231>

Trabajo 3: Artículo de revista

Borrueco, M., Ramis, Y., Pallarès, S., y Cruz, J. (2020). Aplicación del modelo de las 5Cs para la formación de entrenadores: Un ejemplo de práctica basada en la evidencia, *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 5, e8, 1-13.



Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico

www.revistapsicologiaaplicadadeporteyejercicio.org



Aplicación del modelo de las 5Cs para la formación de entrenadores: Un ejemplo de práctica basada en la evidencia.

Marta Borrueco^{1,2}, Yago Ramis^{1,2}, Susana Pallarès^{1,2} y Jaume Cruz^{1,2}

1 Grup d'Estudis en Psicologia de l'Esport i de l'Activitat Física (GEPE); Universitat Autònoma de Barcelona, España

2 Institut de Recerca de l'Esport; Universitat Autònoma de Barcelona, España

RESUMEN: El presente trabajo tiene el objetivo de desarrollar e implementar un programa de formación basado en la evidencia dirigido a entrenadores de un club de hockey sobre patines, con el fin de optimizar el desarrollo psicosocial de sus deportistas. Esta experiencia profesional explica cómo a partir de una demanda del club, el *Grup d'Estudis en Psicologia de l'Esport i de l'Activitat Física* (GEPE) desarrolló un programa de formación adaptado a sus características y necesidades. Para desarrollar el programa, se siguieron las fases propuestas por el *Modelo GEPE de PBE* (i.e., Práctica Basada en la Evidencia): (a) actualización documental mediante la revisión de evidencia científica sobre la influencia del entrenador en los deportistas, (b) análisis de necesidades del club y de sus entrenadores, (c) desarrollo y aplicación de un programa de formación basado en el Modelo de las 5Cs (i.e., compromiso, comunicación, concentración, control, y confianza) para aumentar las habilidades de los entrenadores en la promoción del desarrollo psicosocial de sus deportistas, (d) evaluación del programa de formación, y (e) seguimiento de los efectos del programa a lo largo del tiempo. El programa de formación constó de 5 talleres teórico-prácticos, uno para cada C, en los que participaron entre 6 y 12 entrenadores por taller. La satisfacción de los participantes, evaluada tras cada taller, mostró que los talleres habían cubierto las expectativas de los entrenadores y que, además, consideraban que el taller brindaba un contexto ideal para compartir experiencias con sus colegas. Como áreas de mejora, consideraron que se debían añadir más contenidos prácticos. Este trabajo se plantea como un ejemplo de integración de la evidencia científica en la práctica aplicada para los profesionales de la psicología del deporte, dotando de rigor su práctica profesional.

PALABRAS CLAVES: desarrollo psicosocial, práctica basada en la evidencia, entrenador/a, programa de formación, desarrollo juvenil positivo.

Applying the 5Cs model for coach training: An example of evidence-based practice

ABSTRACT: The main objective of this work was to develop and implement an evidence-based education programme aimed at enhancing roller-hockey coaches' coaching effectiveness to optimize players' psychosocial development. This professional experience describes how the GEPE (Research Group in Sport and Exercise Psychology) developed their consultancy work after receiving the demand from the roller-hockey club by following the five steps proposed in the GEPE Model of Evidence-Based Practice: (a) literature update about scientific and applied evidence regarding the coaches' influence in their players, (b) assessing the needs of the club and the coaches, (c) development of an education program with the objective of teaching coaches how to promote the 5Cs (i.e., commitment, communication, concentration, control, and confidence) of the players' psychosocial development, (d) assessment of the program, and

Financiación: Este trabajo se ha realizado en parte gracias a la beca FI-DGR (2018FI_B_01099) de la Generalitat de Catalunya y al proyecto RTI2018-095468-B-100 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Marta Borrueco  <https://orcid.org/0000-0001-7537-5673> es psicóloga, Máster en psicología del deporte y de la actividad física e investigadora predoctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Yago Ramis  <https://orcid.org/0000-0003-3881-300X> es psicólogo y Doctor en Psicología Universitat Autònoma de Barcelona.

Susana Pallarès  <https://orcid.org/0000-0001-5793-9754> es psicóloga y Doctora en Psicología Universitat Autònoma de Barcelona.

Jaume Cruz  <https://orcid.org/0000-0001-6202-847X> es psicólogo y Doctor en psicología Universitat Autònoma de Barcelona.

La correspondencia sobre este artículo debe enviar a la primera autora al Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Facultat de Psicologia, Edifici B, Universitat Autònoma de Barcelona, 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona (España). E-mail: marta.borrueco@uab.cat



Este es un artículo Open Access bajo la licencia <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

(e) monitoring of the program's effects through the time. The education program consisted of 5 sessions (i.e., one for each C) and the number of coaches attending to every workshop ranged from 6 to 12. Participants' satisfaction, assessed after every workshop, showed that coaches' expectations were fulfilled, and they considered that the program offered an appropriate setting to share experiences between them. However, coaches felt that more practical exercises were needed. This work can be used as a guide for sport psychology practitioners wanting to increase rigor by integrating scientific evidence into their applied practice, besides adding research evidence to the sport psychology field by publishing these experiences.

KEYWORDS: psychosocial development, evidence-based practice, coaching effectiveness, training program, positive youth development.

Aplicação do modelo dos 5Cs para formação de treinadores: um exemplo de prática baseada em evidências

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo desenvolver e implementar um programa de formação baseado em evidências, destinado a treinadores de um clube de hóquei em patins, a fim de otimizar o desenvolvimento psicossocial de seus atletas. Esta experiência profissional explica como, a partir de uma solicitação do clube, o Grupo de Estudos em Psicologia do Desporto e Atividade Física GEPE (*Grup d'Estudis en Psicologia de l'Esport i de l'Activitat Física*) desenvolveu um programa de formação adaptado às suas características e necessidades. Para desenvolver o programa, foram seguidas as fases propostas pelo Modelo EPE de PBE (ou seja, Prática Baseada em Evidências): (a) atualização documental por revisão de evidências científicas sobre a influência do treinador nos atletas, (b) análise de necessidades do clube e dos seus treinadores; (c) desenvolvimento e aplicação de um programa de formação baseado no modelo dos 5Cs (comprometimento, comunicação, concentração, controlo e confiança) para aumentar as capacidades dos treinadores de promover o desenvolvimento psicossocial de seus atletas; (d) avaliação do programa de formação e (e) monitorização dos efeitos do programa ao longo do tempo. O programa de formação consistiu em 5 sessões de formação teórico-práticas, uma para cada C, nas quais participaram de 6 a 12 treinadores por sessão. A satisfação dos participantes, avaliada após cada sessão, demonstrou que as sessões de formação responderam às expectativas dos treinadores e, além disso, estes consideraram que as sessões proporcionaram um contexto ideal para partilhar experiências com os seus colegas. Como áreas de melhoria, consideraram que deveriam ser adicionados mais conteúdos práticos. Este trabalho é apresentado como um exemplo da integração de evidências científicas na prática aplicada dos profissionais de psicologia do desporto, dando rigor à sua prática profissional.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento psicossocial, prática baseada em evidências, treinador/a, programa de formação, desenvolvimento juvenil positivo.

Artículo recibido: 07/04/2020 | Artículo aceptado: 29/05/2020

El aumento de la presencia de contenidos relacionados con la Psicología del Deporte (e.g., currículum académico en el grado de Psicología y en el de Ciencias del deporte, formación específica en cursos de entrenadores) en el contexto deportivo (De la Vega y Cremades, 2016), está promoviendo que cada vez sean más las instituciones y organizaciones deportivas que se interesan por el trabajo de aspectos psicológicos tanto por sus efectos en el rendimiento deportivo (Tod et al., 2017), como por los beneficios en el desarrollo integral de los deportistas (Côté y Hancock, 2014).

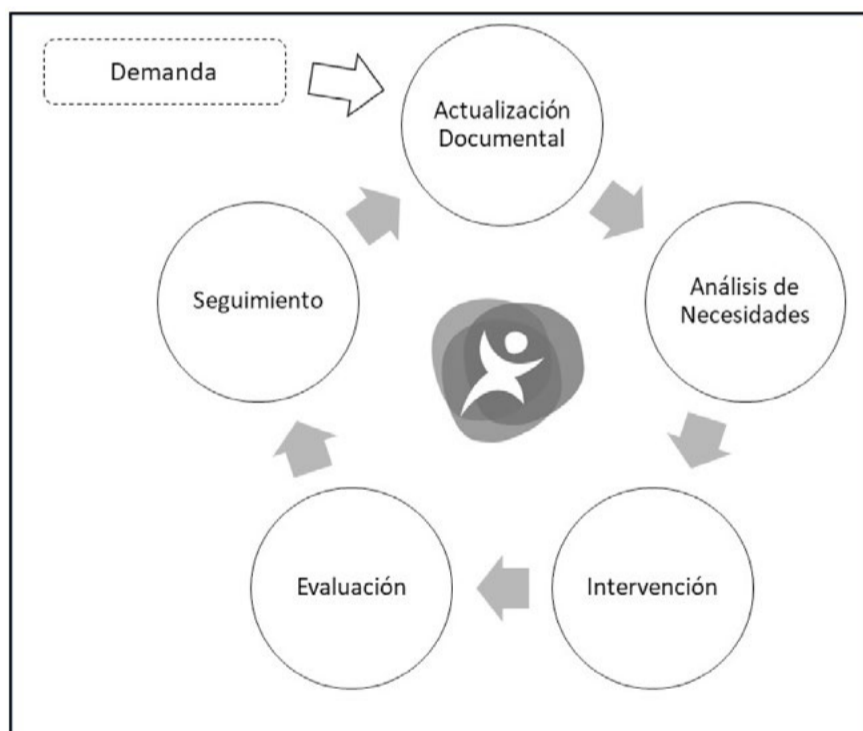
La Psicología del Deporte, según Weinberg y Gould (2019), tiene como objetivos entender (a) qué efectos tienen los factores psicológicos en la ejecución física y motora, y (b) qué efectos tiene la participación en el deporte en el desarrollo psicológico, la salud y el bienestar. Con el fin de llegar a esos objetivos, cada vez es más evidente la necesidad de incorporar la Práctica Basada en la Evidencia (PBE) en nuestra disciplina, ya que solamente así se logrará integrar la investigación y la práctica aplicada (Levant y Hasan, 2008), respondiendo de esta manera a las demandas de los usuarios

mediante prácticas sustentadas en el conocimiento científico (e.g., Borrueco et al., 2019; Jordana et al., 2019).

El *Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport i l'Activitat Física* (Grupo de Estudios de Psicología del Deporte y de la Actividad Física; GEPE), con el fin de sistematizar y estructurar su servicio de consultoría, ha desarrollado el Modelo GEPE de PBE (i.e., Práctica Basada en la Evidencia; Ramis et al., 2019, ver figura 1), modelo que integra en la práctica aplicada la evidencia científica actual y relevante del ámbito de la Psicología del Deporte y que el GEPE utiliza para responder a las demandas externas de entidades deportivas. Este fue el caso reciente de un club de hockey sobre patines que contactó con el GEPE con el fin de incorporar a su proyecto deportivo acciones de formación en psicología dirigidas a sus entrenadores. El Hockey Club Sant Just (HCSJ) es un club de hockey sobre patines de más de 60 años de historia y localizado en Sant Just Desvern (Barcelona). El club cuenta actualmente con 23 equipos, tres de los cuales femeninos, que cubren todo el espectro de categorías de competición recogidas por la *Federació Catalana de Patinatge* (Federación

Catalana de Patinaje; FCP), tienen equipos desde la categoría de prebenjamín hasta categorías absolutas (i.e., senior OK Liga Plata). En consecuencia, en su proyecto deportivo conviven secciones con objetivos más orientados al aprendizaje y desarrollo de habilidades (i.e., etapas de iniciación), con secciones donde los objetivos se focalizan en obtener resultados deportivos en contextos de competición (i.e., etapas de desarrollo de talento deportivo). El club contactó con el GEPE para formar a sus entrenadores/as encargados de las secciones de iniciación en los aspectos psicológicos relevantes para el contexto deportivo, ya que consideraban que la Psicología del Deporte podía ser un complemento útil para el desarrollo de su tarea y así ayudar a sus deportistas a gestionar las exigencias que se iban presentando a medida que se acercaban a un contexto centrado en la competición. A continuación, se detalla cómo, a partir de la recepción de la demanda, el GEPE desarrolló un proyecto de formación de entrenadores/as basado en el Modelo de las 5Cs (Harwood, 2008), modelo utilizado para trabajar los aspectos psicológicos en el contexto deportivo.

Figura 1. Modelo GEPE de Práctica Basada en la Evidencia (Ramis et al., 2019)



Nota. Reproducida con el permiso de los/las autores/as de "El Modelo GEPE de práctica basada en la evidencia: Integrando evidencia científica y práctica aplicada" de Ramis et al. (2019) en la Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico.

Experiencia profesional

Una vez se recibió la demanda, se concretó una reunión para decidir qué tipo de colaboración iba a ser más útil para abordarla, teniendo en cuenta las necesidades y recursos del club. Mediante la formalización de un convenio de cola-

boración entre ambas instituciones se acordó (a) el tipo de acciones formativas que se llevarían a cabo (i.e., talleres teórico-prácticos) y (b) las condiciones del convenio (e.g., presupuesto, número de talleres, temporalidad).

Basándonos en las cinco fases del modelo GEPE de PBE, se acordaron las diferentes acciones que una de las psicólogas del deporte del GEPE llevaría a cabo para desarrollar el proyecto: (1) actualización documental a partir de la revisión de trabajos y publicaciones sobre la influencia del entrenador en los deportistas, (2) análisis de las necesidades de los agentes implicados mediante el desarrollo de un grupo de discusión con los entrenadores, una entrevista con un representante de la coordinación deportiva y uno de la dirección técnica del club, (3) intervención mediante el desarrollo e implementación de un programa de formación basado en talleres sobre las 5Cs para los entrenadores del club, (4) evaluación de la satisfacción y aprendizaje de los participantes en los talleres y, finalmente, (5) seguimiento de los efectos del programa de formación. A continuación, se detalla el procedimiento de cada una de estas fases del modelo, que sirvieron para darle forma esta experiencia profesional.

Actualización documental

Esta primera fase del modelo busca conocer qué fundamentos teóricos y qué procedimientos actuales son los más adecuados para abordar la demanda recibida. Concretamente para este proyecto, esta fase tenía el objetivo de explorar qué se estaba publicando en relación al trabajo de aspectos psicológicos a través del/la entrenador/a.

En los últimos años, las responsabilidades de esta figura han ido aumentando en número y complejidad, evolucionando desde responsabilizarse únicamente de los aspectos relacionados con las habilidades físicas, técnicas y tácticas necesarias para practicar el deporte en cuestión, hacia responsabilidades más globales y relacionadas con su influencia en el desarrollo holístico de los deportistas (Camiré et al., 2011). Esta evolución en número y en complejidad está relacionada a su vez con la concepción actual de que lo experimentado en el contexto deportivo (i.e., carrera deportiva) forma parte y contribuye en la vida de los deportistas a nivel general (Stambulova et al., 2020; Stambulova y Wylleman, 2014). Específicamente, el Modelo Holístico del Desarrollo de la Carrera Deportiva de Wylleman y Lavallee (2004; revisado posteriormente por Wylleman y Rosier, 2016; Wylleman, 2019), señalan cómo el desarrollo de la carrera deportiva se ve influido por las experiencias vividas en otras esferas (e.g., psicológica, psicosocial, académica-vocacional) de la vida de los deportistas. A su vez, según Côté y Hancock (2014)

la práctica deportiva, sobre todo en edades de iniciación (i.e., infancia y adolescencia), se relaciona con (a) el mantenimiento de un estilo de vida activo, (b) el aprendizaje de habilidades derivadas del deporte, y (c) un desarrollo psicosocial óptimo. Por todo ello, es importante que el deportista en etapas de iniciación tenga experiencias positivas, disminuyendo así el riesgo de abandono del deporte (Holt y Knight, 2014; Somerset y Hoare, 2018).

El entorno en el que se desarrolla el deportista es uno de los factores más influyentes en la percepción de la experiencia deportiva (Mills y Pain, 2017). Henriksen et al. (2010), basándose en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1999, 2005), definen el entorno deportivo como un sistema dinámico de interrelaciones anidadas que engloba las relaciones más cercanas y directas del microsistema (e.g., club, entrenador/a, familia), las interrelaciones entre ellas, y un contexto más amplio a nivel de macrosistema donde se integran estas relaciones (e.g., comunidad, cultura). Desde este punto de vista, el entorno puede promover atributos internos clave (e.g., compromiso, competencia interpersonal, autoestima) para el desarrollo psicosocial de los deportistas a través de la influencia de los distintos agentes con los que se relacionan (Fraser-Thomas et al., 2005). De entre el conjunto de interrelaciones posibles dentro del entorno, la relación entrenador/a-deportista es una de las más estudiadas (Holt et al., 2016; Strachan et al., 2016).

Son numerosas las publicaciones basadas en detectar qué comportamientos debe realizar el/la entrenador/a para provocar consecuencias positivas en los deportistas (i.e., *Coaching effectiveness*; Horn 2008). Tradicionalmente, la investigación se ha centrado en evaluar la relación entre variables de forma cuantitativa, centrándose en examinar modelos relacionales y predictivos (e.g., Ramis et al., 2013; Cruz et al., 2011) y en la optimización de escalas y cuestionarios para deportes y poblaciones específicas (e.g., Newton et al., 2000; Ramis et al., 2010). Respecto a las intervenciones, en general han estado centradas en aspectos motivacionales, basándose en el conocimiento de que el ambiente (i.e., clima motivacional) generado por el/la entrenador/a tiene consecuencias en los deportistas en: (a) la calidad de motivación (e.g., Boixadós et al., 2004), (b) el compromiso deportivo (e.g., Torregrossa et al., 2011), (c) las muestras de fairplay y comportamientos prosociales (e.g., Borrueco et al., 2018; Kavussanu y Hodge 2018), o (d) el nivel de ansiedad competitiva (Ramis et al., 2017), entre otros.

Sin embargo, en algunos estudios e intervenciones tradicionales realizadas con entrenadores, no tenían en cuenta los diferentes escenarios del contexto de entrenamiento (i.e., pre-competición, entrenamiento, post-competición, competición), ni hacían referencia a situaciones específicas de cada deporte y, además, creían que no tenían recursos suficientes

para incorporar el trabajo de habilidades psicosociales en sus sesiones (Harwood, 2016; Santos et al., 2019). Esta afirmación va en línea con la concepción de que para poder influir positivamente en sus deportistas es importante considerar la medida en que se ven capaces de influir en el aprendizaje y el rendimiento de sus deportistas (i.e., *Coaching efficacy*; Feltz et al., 1999), además de promover reflexiones sobre su filosofía y trabajar las habilidades necesarias para que puedan desarrollar estas estrategias (Santos et al., 2017).

Actualmente, una práctica aplicada basada en la evidencia que tiene en cuenta las diferentes situaciones y que está centrada en ofrecer pautas específicas para integrar las habilidades psicológicas en el contexto deportivo es el Modelo de las 5Cs de Harwood (Harwood, 2008; Harwood et al., 2015). Este modelo está a su vez enmarcado en la perspectiva del Desarrollo Positivo Juvenil (PYD; por sus siglas en inglés *Positive Youth Development*; Lerner, 2002, 2005), que defiende que los niños y adolescentes (e.g., deportistas en etapas de iniciación) tienen habilidades y recursos que deben potenciarse para así llegar a desarrollarse óptimamente (Lerner et al., 2015). El Modelo de las 5Cs se centra en aumentar la confianza y conocimiento de los/las entrenadores/as sobre su influencia en el desarrollo psicosocial de los deportistas (i.e., *Coaching efficacy*). Para ello, deben aprender estrategias para promover lo que se han denominado las 5Cs del desarrollo psicosocial: el compromiso, la comunicación, la concentración, el control y la confianza (Harwood, 2008).

Análisis de necesidades

En paralelo a la actualización documental y con el objetivo de conocer qué necesidades presentaba el club en general, y sus entrenadores/as en particular, y así poder ajustar e individualizar la propuesta al máximo, se llevaron a cabo (a) un grupo de discusión con entrenadores y, (b) una entrevista con la coordinación deportiva.

Grupo de discusión con entrenadores

Cinco entrenadores (i.e., E1, E2, E3, E4, E5) de entre 25 y 40 años ($M = 26,5$; $DE = 6,4$), recomendados por la coordinación deportiva por su voluntad de colaborar y por su nivel de experiencia en el club (i.e., todos con más de cinco años de experiencia), participaron en el grupo de discusión que tenía el objetivo de explorar qué necesidades de formación presentaban. Para realizar el grupo de discusión se elaboró un guion semiestructurado que abarcaba: (a) el rol del psicólogo del deporte en un club de hockey, (b) la figura del entrena-

dor en el deporte de iniciación, (c) la relación del entrenador con los otros agentes de influencia en el contexto deportivo (i.e., club, deportistas y familias), y (d) el conocimiento sobre las 5Cs del desarrollo óptimo. El grupo de discusión tuvo una duración de 90 minutos y fue grabado en audio para su posterior transcripción *verbatim* y análisis.

Entrevista a la dirección técnica

Además del grupo de discusión con entrenadores, se entrevistó al Coordinador Deportivo (CD; 39 años) y al Director Técnico (DT; 56 años) del club ya que conocían tanto la organización del club como la parte deportiva. Ambos con más de 20 años de experiencia en el deporte como jugadores y entrenadores. El primero lleva cuatro años en el club y realiza funciones de gestión de la parte deportiva (e.g., gestión de equipos, coordinación entrenadores/as), compaginando este rol con el de deportista del primer equipo del club. Por otro lado, el DT lleva más de cinco años en el club, y describe su función en términos de apoyo a la coordinación deportiva y a los entrenadores. Para realizar la entrevista se elaboró un guion de entrevista semi-estructurado similar al que se utilizó en el grupo de discusión con los entrenadores. En concreto, los temas a tratar fueron: (a) estructura del club, (b) figura del entrenador en el deporte de iniciación, (c) relación de la

dirección deportiva con los otros agentes de influencia en el contexto deportivo (i.e., entrenadores, familias) y, (d) características del club (e.g., objetivos, fortalezas, necesidades detectadas). La entrevista duró 36 minutos y se grabó en audio, posteriormente se realizó una transcripción *verbatim*.

Resultados del análisis de necesidades

Pese a que se presentan conjuntamente, los datos recogidos fueron analizados por separado mediante un análisis temático deductivo (Braun y Clarke, 2006; Braun et al., 2016). Respecto a las necesidades de formación, la dirección técnica destacó la comunicación como el aspecto prioritario para el club, tal y como se puede observar en la siguiente reflexión realizada por el DT:

Me preocupa bastante la manera de comunicarse con los niños y el lenguaje... sobre todo que sean conscientes de cómo tienen que actuar en según qué situaciones. O sea, si tienes que dar un mensaje delante de cuatro jugadores o mejor de forma individual, si tienen que alzar el volumen de voz o no, [...] estas cosas de gestión del entrenamiento y de orientar un poco el mensaje, un poco cómo darlo y sobre todo la calidad del lenguaje.

La Tabla 1 tiene el objetivo de resumir las respuestas de los entrenadores respecto a las situaciones que considera-

Tabla 1. Situaciones más demandantes detectadas por los entrenadores con relación a las 5Cs del desarrollo psicosocial de los deportistas

C	Situaciones	Ejemplo
Comunicación	Conocer las características de cada deportista para saber cómo comunicarse.	"es importante saber cómo funciona el equipo y cómo es cada carácter. Cada persona es diferente" (E4).
Concentración	Gestión de la falta de atención y concentración de los deportistas.	"Existen muchas cosas que influyen mucho a los deportistas. Que si el móvil, que si no sé qué... luego llegan aquí y están... están fuera" (E2).
Control	Gestión de situaciones estresantes para los deportistas.	"Juntas la edad, los estímulos que hemos hablado (e.g., móvil, videoconsola), a los padres y la competición y es que... se sabe de sobra que no saben gestionar esta presión y pasa lo que pasa" (E1) "Sienten rabia, frustración... la rabia de que no puede ser que las cosas no salgan y eso tiene efecto en la pérdida de los nervios y enfadarse con el árbitro... en otros equipos que son menos competitivos veo otras emociones" (E5).
Confianza	Conseguir que los deportistas sigan intentándolo pese a los errores.	"Cuando intentan (los deportistas) cosas y le salgan o no... sigue" (E2). "Yo lo noto cuando está libre en la pista.... Te sale todo. Estas confiado y estás... igual fallas un pase y dices a la próxima será" (E1).
Compromiso	Conseguir que los jugadores estén más comprometidos con los entrenamientos, competición y cultura del hockey.	"las personas más comprometidas son las que hablan de hockey. Hablan de hockey y después suelen ser las que vienen siempre a entrenar y que cuando pierden se ponen objetivos más serios, que saben qué hicieron mal y qué tienen que cambiar" (E5).

ban más demandantes para cada una de las 5Cs. Como se puede observar, los entrenadores son conscientes de que existen varios aspectos que se pueden trabajar para mejorar la experiencia de sus deportistas, detectando para cada uno de ellos (e.g., concentración) qué situaciones deben gestionar para su optimización (e.g., gestión de la falta de atención y concentración de los deportistas).

Además, respecto a la concepción de la figura del entrenador, tanto entrenadores como la dirección técnica coinciden en que las responsabilidades de los entrenadores van más allá de la gestión de los entrenamientos y competiciones. Ambos coinciden en que su labor e influencia excede lo puramente deportivo, por ejemplo, el E1 señala que como entrenador “les enseñas muchos valores”, mientras que el E2, en la misma línea, opina que “también somos un poco educadores de estos chavales, ¿no? Me acuerdo de cuando yo tenía entrenador muchos de estos eran para mí unos referentes [...] les puedes ayudar, estás para ellos, y que trabajas para su bien también”. Además, también se puede observar que se perciben como modelos de comportamiento. En este sentido, el E1 expone que “sí, un modelo a seguir. Y no nos olvidemos de la influencia que tiene esto, que es muchísima, no tanta como cuando tienen dieciocho, pero mucho más cuando son niños”. Esta percepción del entrenador es compartida también por el DT, como se puede observar en el siguiente fragmento:

El mensaje que les hemos dado siempre es que ellos son formadores, pero no solamente de hockey [...] tienen muy claro que los chavales vienen a pasárselo bien, o sea, tienen que encontrar este puto en que los niños trabajen pero que también sea una actividad a la que vienen a divertirse.

Otro aspecto relevante a destacar son las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes del club. Tanto los entrenadores como la dirección técnica coinciden en que existe una buena relación entre ellos ya que la dirección técnica respalda a los entrenadores, ofreciéndose sobre todo a resolver las posibles dudas y complicaciones que surjan. Este hecho se ve reflejado en la opinión del E1 y del E3, respectivamente:

Te puedes quedar bloqueado en una cosa. Pero hablas con CD y ya más o menos encuentras la solución [...] somos jóvenes, por mucho que nos guste y que podamos entender, a veces se nos escapan cosas y aquí es donde nos pueden reforzar personas con más experiencia como CD.

La implicación es brutal. Porque yo a CD le toco las narices [...] el otro día quedamos una hora antes y hablamos. Y nos reunimos en el bar, le comento de todos los

partidos que tengo, le pregunto qué opina y él me da su *feedback*. Su implicación es muy grande.

El HCSJ apuesta por tener entrenadores que se hayan formado en el club, apostando por un modelo de juego propio y común en todos los equipos. Este hecho provoca que cuenten con pocos entrenadores y que muchos sean responsables de más de un equipo y, pese a que esto aumenta la carga de trabajo, tal y como destaca el CD:

Queremos que todos los entrenadores sean de aquí, del club por eso todos (los entrenadores) llevan más equipos de los que nos gustaría [...] después lo que sí que intentamos es que haya mucha cohesión de grupo [...] porque si tienes que sustituir que lo hagas de buen gusto. Intentamos hacer actividades como de cohesión de grupo [...] para incentivar que sean como un equipo, como un equipo de hockey pero un equipo de trabajo y con eso creo que hemos acertado porque todo el mundo funciona.

Pese a las dificultades, tanto la dirección técnica como los entrenadores destacan la buena relación que existe entre los propios entrenadores, apoyándose entre ellos cuando lo necesitan, tal y como se refleja en la opinión del E4:

Básicamente diría que todos los entrenadores hablamos mucho y también entre nosotros nos ayudamos con muchas cosas. Aquí tenemos un grupo de entrenadores que está bastante unido y que nosotros aparte de entrenadores, somos amigos. Y esto ayuda mucho a que funcione.

Además de la relación entre entrenadores entre sí y de los entrenadores con la dirección técnica, destaca también el papel de las familias en el entorno deportivo. Si bien no indican situaciones complicadas relevantes, es cierto que eventualmente tanto entrenadores como la dirección técnica tienen que lidiar con algunas quejas y problemáticas planteadas por las familias, sobre todo relacionadas con las decisiones de los entrenadores respecto a la repartición de minutos entre los deportistas, tal y como señala el E1:

Me decía qué tipo de trabajo había hecho y después venía y me decía cómo tenía que hacer las cosas y yo, obviamente, este tipo de conversaciones siempre las corto. Hay algunas cosas con las que estoy de acuerdo y otras que eran el trabajo en lo que yo creía o que yo había acordado con el coordinador o el director deportivo. Y había un tema especial, que no le gustaba un jugador del equipo y me lo vino a decir muy malamente. Que por qué le daba minutos.

Normalmente, los entrenadores se centran en intercambiar opiniones con las familias tras los entrenos o competiciones, sin la existencia de un protocolo de actuación específico, pero si surge alguna situación relevante o complicada,

cuentan con el apoyo del CD, tal y como relata en el siguiente fragmento:

Intento no escabullirme, pero intento que, si tienen que hablar, que sea por cosas importantes, siempre estoy abierto por si viene cualquier padre, hablo de lo que sea, entonces así conoces los perfiles. Yo como conozco a todo el mundo ya sé por dónde vienen algunos... pero sí, yo con los padres tengo relación directa. Siempre que hay alguna cosa entre entrenador y padres, yo intento que, si lo pueden gestionar ellos que lo gestionen, pero si sobrepasa su diligencia entonces rápidamente pido que me lo deriven a mí.

Cabe destacar que, pese a que esta fase va conceptualmente después de la actualización documental, las acciones realizadas para formalizar el convenio de colaboración también se consideran parte del análisis de necesidades ya que es ahí donde se concreta la demanda y se delimita el tiempo y recursos que el club va a dedicar al proyecto.

Intervención

Una vez acordadas las condiciones de la colaboración, revisadas las investigaciones y prácticas más actuales, y analizadas las necesidades del club y de sus entrenadores, se elaboró una propuesta de trabajo con el objetivo de diseñar e implementar un programa de formación basado en la evidencia y dirigido a incrementar la habilidad y el conocimiento (i.e., *coaching effectiveness*) de los entrenadores encargados de las secciones de iniciación del club (i.e., desde prebenjamín hasta juvenil), para promover las 5Cs del desarrollo en sus sesiones de entrenamiento. Como se ha comentado anteriormente, las 5Cs propuestas por Harwood (2008), hacen referencia a cinco componentes considerados clave para el desarrollo psicosocial óptimo de los deportistas: (a) compromiso (i.e., calidad motivacional que guía el comportamiento de los deportistas durante entrenamientos y partidos), (b) comunicación (i.e., habilidad para relacionarse con los demás a través de cómo mandan y reciben información), (c) concentración (i.e., habilidad para focalizarse en el aspecto correcto en el momento correcto), (d) control (i.e., habilidad para regular los pensamientos, sentimientos y emociones para poder manejar el comportamiento en situaciones estresantes), y (e) confianza (i.e., creencia que tiene el deportista en el momento de ejecutar una habilidad según el nivel deseado).

Las acciones formativas propuestas seguían una tipología de taller interactivo, combinando contenidos teóricos relevantes con herramientas y recursos que los participantes pudieran utilizar en su día a día. En total se realizaron cinco

sesiones (i.e., una para cada C), cada una con una duración aproximada de dos horas y repartidas a lo largo de aproximadamente 12 meses. Siguiendo las recomendaciones de Harwood y Steptoe (2017), todas las sesiones presentaban una estructura similar: (a) presentación de la C y debate inicial sobre qué harían para promocionarla, (b) principios teóricos claves y características que sustentan cada C, (c) ventajas de desarrollar la C y, (d) presentación y debate sobre estrategias y pautas que pueden facilitar el desarrollo de la C en el entrenamiento. A partir del segundo taller, al inicio de cada sesión se dedicaba un tiempo a que los entrenadores explicaran si habían puesto en práctica algún aspecto aprendido hasta ese momento.

La Tabla 2 presenta el orden y un resumen del contenido trabajado en cada uno de los talleres. A modo de ejemplo, el taller enfocado a la promoción del compromiso tenía como objetivos (a) entender qué impacto tenía el entrenador en la motivación de sus deportistas, y (b) aprender pautas y estrategias para aplicar estos conocimientos a las sesiones de entrenamientos y/o competiciones. Para ello, se empezó preguntando a los entrenadores qué entendían ellos por motivación y se hizo un debate sobre la motivación de sus deportistas (e.g., cómo saben si están motivados, qué les motiva). A continuación, se explicaron brevemente los principios teóricos claves para favorecer el compromiso de los deportistas (i.e., motivación autodeterminada, necesidades psicológicas básicas, clima motivacional autonomía/controlador y tarea/resultados) y las ventajas derivadas de tener jugadores comprometidos. Finalmente, se ofrecieron estrategias y pautas para incorporar el trabajo del compromiso en las sesiones de entrenamiento (e.g., argumentar por qué se realizan las actividades, fomento de la autonomía, apertura a la crítica y a los sentimientos negativos).

Evaluación

Esta fase tuvo el objetivo de valorar la propuesta de formación planteada. Si bien es cierto que la evaluación del programa es continua desde el momento de su diseño, ya que desde que la recepción de la demanda estuvimos en contacto continuo con el club para perfilar las acciones a desarrollar, también es necesario evaluar si las acciones están teniendo los efectos esperados (Ramis et al., 2019). Siguiendo los criterios básicos (Fernández-Ballesteros, 2001; Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2006), existen cuatro niveles de valoración: (a) reacción, (b) aprendizaje de nuevos conocimientos, (c) implementación de los aprendizajes y, (d) efecto final de la intervención en el entorno. Sin embar-

Tabla 2. Información sobre las sesiones realizadas, sus objetivos y ejemplos de contenidos trabajados

Sesión	Objetivo	Ejemplos de estrategias	Comportamientos esperados en los deportistas
Compromiso	Motivación y estrategias para fomentar la autonomía de los deportistas.	Promoción de la autonomía y toma de decisiones. Facilitar información relevante.	Motivación autodeterminada. Objetivos orientados a la tarea/resultado.
Comunicación	Estilo de comunicación efectivo.	Instrucciones directas y claras. Refuerzo del esfuerzo, más allá del resultado de la acción.	Ofrecer <i>feedback</i> y escuchar activamente. Esfuerzo y persistencia.
Concentración	Aspectos atencionales y gestión del error.	Gestión activa de los errores. Refuerzo a deportistas que están atentos en el momento adecuado.	Focalización en los aspectos relevantes para la tarea a desarrollar, evitando distractores. Capacidad de cambiar el foco de atención.
Control	Control de la activación y estrategias de afrontamiento en situaciones estresantes.	Detección de creencias desadaptativas. Elaborar una rutina pre, durante, y post competición.	Detección de aquello que se puede (o no) controlar. Utilizar estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes (e.g., orientadas a la tarea, orientadas a la emoción, orientadas a la evitación).
Confianza	Establecimiento de objetivos y promoción de la percepción de competencia.	Animar a la persistencia y a establecer nuevos retos. Generar situaciones donde todos puedan aprender nuevas habilidades, independientemente del nivel deportivo.	Objetivos realistas pero que supongan un reto. Internalización de los cumplidos.

Nota. Adaptada de "Developing Consulting in a Professional Football Academy: The 5Cs Coaching Efficacy Program" por C. G. Harwood, 2008, *The Sport Psychologist*.

go, en este proyecto, debido a las condiciones del convenio, solamente se evaluaron los dos primeros (i.e., reacción, aprendizaje de nuevos conocimientos), que coinciden con los aspectos que se pueden evaluar durante el programa. En total, entre 6 y 12 entrenadores (i.e., 11 entrenadores y una entrenadora) con un rango de edad de 18 a 51 años ($M = 27.1$; $DE = 10.8$), participaron en cada taller. A continuación, se describe su reacción y sus aprendizajes tras asistir a los talleres.

Evaluación de la satisfacción

Para medir la reacción de los entrenadores se diseñó una encuesta de satisfacción *ad-hoc* que se administró tras finalizar cada taller. La encuesta constaba de dos partes: (a) una valoración general del taller (i.e., percepción de aprendizaje, aplicabilidad de los contenidos, satisfacción general, cumplimiento de expectativas, material y contenidos, dinámica establecida) mediante nueve ítems con una escala de respuesta de tipo Likert (1 = *Nada* a 5 = *Mucho*) y, (b) una pregunta de respuesta abierta sobre los aspectos mejor y peor valo-

rados del taller. En líneas generales, los resultados muestran una valoración positiva (i.e., puntuaciones superiores a 4) de prácticamente todos los aspectos, destacando entre ellos la posibilidad de compartir experiencias a partir de la dinámica generada ($M = 4.8$; $DE = 0.56$) y la aplicabilidad de los contenidos utilizados ($M = 4.6$; $DE = 0.63$). Además, en general se mostraron satisfechos con los talleres ($M = 4.5$; $DE = 0.52$) y consideraron que los talleres habían satisfecho sus expectativas iniciales ($M = 4.5$; $DE = 0.52$).

Con relación a la valoración cualitativa, los participantes expresaron y valoraron positivamente la oportunidad de crear debate y la posibilidad de poder compartir experiencias (e.g., "*clima para poder hablar con comodidad*", "*el debate que se crea es enriquecedor*"), así como el contenido práctico y aplicable de cada taller (e.g., "*contenido muy adecuado y práctico, ideas esquemáticas con ejemplos para clarificar las ideas*", "*me parece muy positivo tratar aspectos reales de los entrenadores*"). En cambio, los aspectos a mejorar fueron el horario en que se realizaban los talleres (i.e., de 19 a 21h) y la falta de más actividades prácticas (e.g., "*incluir algún role playing*", "*más tiempo de debate*", "*ejemplos más prácticos*").

Evaluación de los aprendizajes

Además de evaluar la satisfacción de los participantes, se realizó una valoración sobre el conocimiento adquirido por los entrenadores tras finalizar cada taller (i.e., *“concretamente, ¿qué mensajes o ideas te llevas a casa?”*). Después de analizar las respuestas de los participantes, se puede observar como estos talleres fueron útiles para aprender conceptos referentes a la evidencia científica que sustentaba cada sesión. Por ejemplo, los participantes hacen referencia a: (a) el estilo de comunicación (e.g., *“la importancia de la buena comunicación con los deportistas, y tener empatía en las diferentes situaciones que se puedan dar, tanto en partidos como en entrenamientos”*), (b) el clima motivacional (e.g., *“es importante crear un buen ambiente entre los jugadores, y entre jugador-entrenador”*), y (c) la concentración y gestión de errores (e.g., *“mensaje de autogestión de errores”, “rutinas pre-partido, durante el partido y post-partido”*). Además, también reflexionan sobre el aprendizaje de pautas y estrategias específicas del trabajo de cada C, por ejemplo, respecto a la comunicación comentaban que *“no siempre tienes la razón, tienes que escuchar a tus jugadores, igual que ellos lo hacen contigo”, “debes saber cuándo es un buen momento y cuándo no para animar, reforzar y/o reconocer la acción de tu deportista”*.

Seguimiento

La última fase del modelo, la de seguimiento, hace referencia a la necesidad de evaluar si las acciones desarrolladas tienen continuidad en el tiempo. Es decir, tiene el objetivo de reevaluar los elementos de implementación y los efectos finales en un momento más distante de la intervención. En este caso, se pretendía comprobar si los entrenadores conservan las pautas y estrategias aprendidas en los talleres y si han sido capaces de integrarlas en las sesiones de entrenamiento. Al finalizar las sesiones se contactó con el responsable del proyecto en el club (i.e., CD) para valorar el impacto que estaban teniendo los talleres en el club. Siendo conscientes que, al no poder trabajar en la pista de juego, era complicado valorar si la formación estaba teniendo efectos reales en los deportistas. Sin embargo, el CD señaló que el hecho de estar llevando a cabo acciones de este tipo sí era útil para reforzar la relación entre los entrenadores y reforzar además la percepción de apoyo que tenían del club, además de ser útil porque los entrenadores adquirían recursos para gestionar situaciones (e.g., gestión de errores, estilo de comunicación).

Discusión

El presente trabajo ofrece la descripción de la implementación de talleres formativos basados en la evidencia en un club de hockey sobre patines. Esta experiencia profesional se enmarca en el programa de consultoría del GEPE, el cual se basa en el Modelo GEPE de PBE (Ramis et al., 2019). Mediante la revisión de evidencia científica actual sobre investigaciones y procedimientos relacionados con la influencia del entrenador en los deportistas, y considerando las necesidades de los entrenadores y de la propia organización (i.e., dirección técnica), se diseñó e implementó un programa de formación para entrenadores con el doble objetivo de (a) concienciar sobre su capacidad de influir en los deportistas, y (b) ofrecer pautas y estrategias para integrar las 5Cs del desarrollo en las sesiones de entrenamiento (i.e., compromiso, comunicación, concentración, control y confianza).

Esta propuesta nace de la tendencia, cada vez más presente en nuestro ámbito, de adaptar las intervenciones a las experiencias de los participantes (e.g., Cruz et al., 2016) y a las demandas de la propia organización deportiva (Santos et al., 2019), teniendo en cuenta los recursos y necesidades de ambos (Ramis et al., 2019). Además, se sigue la recomendación de Camiré y Santos (2019) de hacer explícitas las situaciones y comportamientos relacionados con la promoción del desarrollo psicosocial de los deportistas, apostando por el aprendizaje de habilidades y estrategias que podrán ser útiles para otros contextos de la vida. Este trabajo, por tanto, da un paso en la dirección adecuada para estudiar y ejemplificar cómo el deporte puede influir en el desarrollo de los deportistas (Jones et al., 2016).

Además, en la fase de análisis de necesidades se observó que los entrenadores percibían dificultades a la hora de interactuar con las familias debido a las exigencias competitivas de éstas. Estos resultados van en línea con lo encontrado por Holt et al. (2016) ya que, más allá del entrenador, existen otros agentes del contexto deportivo que influyen en la promoción del desarrollo psicosocial de los deportistas (i.e., familias, organización y compañeros). Además, Harwood et al. (2019) y Strachan et al. (2011) encontraron que implicar a las familias en el proceso de formación era clave para que los programas de promoción del desarrollo de los deportistas tuvieran éxito.

Limitaciones y futuras investigaciones

Se debe tener en cuenta que en un servicio de consultoría quien marca las condiciones de la colaboración es el cliente (e.g., organización, club deportivo, federación) y, a veces, las

necesidades de los distintos agentes implicados no pueden ser abordadas con toda la profundidad deseada debido a la falta de recursos (e.g., presupuesto, instalaciones, gestión del tiempo). Por ejemplo, el desarrollo del Modelo de las 5Cs está concebido para trabajarse durante una temporada y con personal psicólogo a tiempo completo en el club (Harwood y Anderson, 2015). Además de una primera fase de formación, en el trabajo de las 5Cs con entrenadores se contempla una fase de progresión que tiene el objetivo aplicar lo aprendido en las sesiones de entrenamiento. En este mismo sentido, si bien se ha podido evaluar la reacción y el aprendizaje de los entrenadores tras los talleres (i.e., fase de evaluación), al no realizarse la fase de progresión, no se ha podido evaluar la transferencia de los contenidos a la práctica, ni el efecto de éstos en el desarrollo psicosocial de sus deportistas, así como tampoco se han registrado las percepciones y experiencias de los deportistas. Además, un diseño longitudinal también sería útil para conocer en qué momento aparecen las dificultades y cómo influyen en experiencia y práctica de los entrenadores (Santos et al., 2019).

Como hemos comentado anteriormente, existe numerosa literatura sobre la relación entrenador-deportista (Holt et al., 2016; Strachan et al., 2016). Sin embargo, según Harwood (2016), hay poca evidencia sobre intervenciones basadas en la evidencia en distintos deportes y que consideren las diferentes demandas y roles de los entrenadores según el tipo de entorno (e.g., desarrollo del talento) y el momento de la etapa deportiva en la que se encuentran (e.g., iniciación, profesional, élite). Si bien este trabajo aporta evidencia sobre un contexto específico (i.e., hockey sobre patines y deportistas en etapa de iniciación o *amateurs*), está centrada únicamente en la influencia del entrenador en situaciones de rendimiento deportivo. El GEPE tiene una larga tradición trabajando con la figura del entrenador. Desde que en los años 80 empezara con la evaluación de su comportamiento durante las competiciones (e.g., Cruz et al., 1987), sus trabajos han ido evolucionando hacia intervenciones más individualizadas (e.g., Sousa et al., 2006) y centradas en su bienestar (e.g., Alcaraz et al., 2015). Recientemente, las investigaciones se han centrado en explorar el rol del entrenador en diversas situaciones “fuera del terreno/pista” con el fin de entender qué influencia juega en la transición de junior a senior y en la retirada deportiva (e.g., Jordana et al., 2017; Torregrossa et al., 2016). Por todo ello, es importante que futuras investigaciones diferencien entre ambos tipos de situaciones para tener una concepción más global de la influencia del entrenador.

Finalmente, en este trabajo se ha utilizado el género masculino para referirse a las 12 personas que participaron en los talleres, ya que solamente había una mujer entrenadora en el club. A pesar de que el club cuenta con varios equipos

femeninos, solamente hay una entrenadora. Esta diferencia entre el número de entrenadores y entrenadoras es algo común en el contexto deportivo (Hovden y Tjønnndal, 2019). Además, el conocimiento generado tanto desde la Psicología del Deporte en general, como de la investigación de la figura del entrenador en particular, han sido construidos tradicionalmente desde la perspectiva masculina y desde una epistemología positivista (Cooky, 2016; Norman y Rankin-Wright, 2018). Por esta razón, es importante que futuras investigaciones exploren cómo las entrenadoras construyen y experimentan su rol, teniendo en cuenta los diferentes mecanismos y estructuras de poder (i.e., interseccionalidad) y la influencia específica de la cultura en la que se encuentran inmersas (Ryba, 2017; Ryba et al., 2010).

Aplicaciones prácticas

El Modelo GEPE de PBE apuesta por integrar la evidencia científica más actual a nuestra práctica profesional en el ámbito de la Psicología del Deporte. Esta propuesta permite acercar posturas entre aquellos que consideran que una u otra debe prevalecer y guiar el desarrollo de nuestra disciplina. Es importante entender que basar nuestros procedimientos en documentación científica actual y de calidad, aporta rigor a nuestra práctica profesional. Además, también es importante recalcar que el Modelo GEPE de PBE es sostenible siempre y cuando los grupos y personas del ámbito de la Psicología del Deporte divulguen el conocimiento generado tras sus investigaciones y/o prácticas aplicadas. Esto permitirá que futuros profesionales puedan integrar el conocimiento de anteriores experiencias (i.e., actualización documental), y así ir sumando el conocimiento de todos para mejorar el ámbito profesional.

Por último, este trabajo aporta evidencia sobre cómo puede optimizarse la influencia del/la entrenador/a en el desarrollo psicosocial de sus deportistas. En concreto, se presenta un programa de formación dirigido a entrenadores/as que pretende aumentar sus habilidades y conocimientos sobre el trabajo de aspectos psicológicos en las sesiones de entrenamiento, sirviendo así de ejemplo para otros/as profesionales del ámbito que tengan objetivos similares.

Referencias

- Alcaraz, S., Viladrich, C., Torregrossa, M. y Ramis, Y. (2015). Club and Players' Pressures on the Motivation, Vitality and Stress of Development Coaches. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 10(2), 365–378. <https://doi.org/10.1260/2F1747-9541.10.2-3.365>

- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V. y Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. En B. Smith y A. Sparkes (Eds.), *International handbook on qualitative research in sport and exercise* (pp. 191-205). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315762012>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. En S. L. Friedman., y T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span. Emerging methods and concepts* (pp. 2-28). American Psychological Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. En U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (pp. 3-15). Sage.
- Borrueco, M., Alcaraz, S., Ramis, Y. y Cruz, J. (2019). "No es solo pitar": Diseño e implementación de un taller de formación para árbitros y jueces de deporte escolar. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y la Educación Física*, 4, e12. <https://doi.org/10.5093/rpadef2019a11>
- Borrueco, M., Angulo-Brunet, A., Viladrich, C., Pallarès, S. y Cruz, J. (2018). Relationship between motivational climate, sportspersonship and disposition to cheating in young soccer players. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(3), 13-20.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrossa, M. y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317. <https://doi.org/10.1080/10413200490517977>
- Camiré, M., Forneris, T., Trudel, P. y Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2(2), 92-99. <https://doi.org/10.1080/21520704.2011.584246>
- Camiré, M. y Santos, F. (2019). Promoting Positive Youth Development and Life Skills in Youth Sport: Challenges and Opportunities amidst Increased Professionalization. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(1), 27-34. <https://doi.org/10.1080/21520704.2011.584246>
- Cooky, C (2016). Feminisms. En B. Smith y A. Sparkes, *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 75-87). Routledge.
- Côté, J. y Hancock, D. J. (2014). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/19406940.2014.919338>
- Cruz, J., Bou, A., Ferrández, J. M., Martín, M., Monrás, J., Monfort, N. y Ruiz, A. (1987). Avaluació conductual de les interaccions entre entrenadors i jugadors de bàsquet escolar. *Apunts Medicina de l'Esport*, 24(092), 89-98.
- Cruz, J., Mora, A., Sousa, C., y Alcaraz, S. (2016). Effects of an Individualized Program on Coaches' Observed and Perceived Behavior. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 137-144.
- Cruz, J., Torregrossa, M., Sousa, C., Mora, A. y Viladrich, C. (2011). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 179-195.
- De la Vega, R. y Cremades, G. (2016). The development of sport psychology in Spain: The role played by sport institutions. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(1), 65-76. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1154091>
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de la salud*. Síntesis.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J. y Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334890>
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. A. y Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 765-776. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.765>
- Harwood, C. G. (2008). Developmental Consulting in a Professional Football Academy: The 5Cs Coaching Efficacy Program. *The Sport Psychologist*, 22(1), 109-133. <https://doi.org/10.1123/tsp.22.1.109>
- Harwood, C. G. (2016). Enhancing coaching efficacy in the psychosocial development of athletes. En R. Thelwell, C. G. Harwood y I. Greenlees (Eds.), *The psychology of sports coaching* (pp. 203-217). Routledge.
- Harwood, C. G. y Anderson, R. (2015). *Coaching psychological skills in youth football: Developing the 5Cs*. Bennion Kearny Limited.
- Harwood, C. G., Barker, J. B. y Anderson, R. (2015). Psychosocial Development in Youth Soccer Players: Assessing the Effectiveness of the 5Cs Intervention Program. *The Sport Psychologist*, 29(4), 319-334. <https://doi.org/10.1123/tsp.2014-0161>
- Harwood, C. G., Knight, C. J., Thrower, S. M. y Berrow, S. R. (2019). Advancing the study of parental involvement to optimise the psychosocial development and experiences of young athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 66-73. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.01.007>
- Harwood, C. G. y Steptoe, K. (2017). Excellence together: Integrated sport psychology for coaches and young athletes. In C. J. Knight, C. G. Harwood y D. Gould (Eds.), *Sport psychology for young athletes* (pp. 288-302). Routledge.
- Henriksen, K., Stambulova, N. y Roessler, K. K. (2010). Successful talent development in track and field: Considering the role of environment. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 20(2), 122-132. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01187.x>
- Holt, N. L. y Knight, C. J. (2014). Participation in youth sport. En N. L. Holt y C. J. Knight (Eds.), *Parenting in youth sport: From research to practice* (pp. 16-27). Routledge.
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L. y Tamminen, K. A. (2016). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Horn, T. S. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 239-267, 455-459). Human Kinetics.
- Hovden, J. y Tjønnndal, A. (2019). The gendering of coaching from an athlete perspective: The case of Norwegian boxing. *Internation*

- tional Review for the Sociology of Sport*, 54(2), 239–255.
<https://doi.org/10.1177/1012690217715641>
- Jones, G. J., Edwards, M. B., Bocarro, J. N., Bunds, K. S., y Smith, J. W. (2016). An integrative review of sport-based youth development literature. *Sport in Society*, 20(1), 161-179. <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1124569>
- Jordana, A., Pons, J., Borrueco, M., Pallarès, S. y Torregrossa, M. (2019). Implementación de un Programa de Asistencia de Carrera Dual en un club multideportivo privado. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y la Educación Física*, 4, e9.
<https://doi.org/10.5093/rpadef2019a8>
- Jordana, A., Torregrossa, M., Ramis Laloux, Y. y Latinjak, A. T. (2017). Retirada del deporte de élite: Una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Revista de Psicología del Deporte*, 2017, 26(4), 68-74.
- Kavussanu, M. y Hodge, K. (2018). The coach's role on moral behaviour in sport. En R. Thelwell, y M. Dicks (Eds.), *Professional advances in sports coaching: research and practice*. Routledge
- Kirkpatrick, D. L. y Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. (3rd ed.). Berrett-Koehler.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lerner, R. M. (2005, September). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases*. White paper prepared for the Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council/Institute of Medicine. National Academies of Science.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P. y Geldhof, G. J. (2015). Positive Youth Development and Relational-Developmental-Systems. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7th ed., pp. 1-38). John Wiley & Sons, INC.
- Levant, R. F. y Hasan, N. T. (2008). Evidence-based practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(6), 658–662. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.39.6.658>
- Mills, A. y Pain, M. (2017). Creating Effective Development Environments for the Adolescent Athlete. En R. Thelwell, C. Harwood. y I. Greenlees (Eds.) *The Psychology of Sports Coaching* (pp. 21-37). Routledge.
- Newton, M., Duda, J. L. y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275-290.
<https://doi.org/10.1080/026404100365018>
- Norman, L. y Rankin-Wright, A. (2018). Surviving rather than thriving: Understanding the experiences of women coaches using a theory of gendered social well-being. *International Review for the Sociology of Sport*, 53(4), 424-540.
<https://doi.org/10.1177/1012690216660283>
- Ramis, Y., Torregrossa, M., Pallarés, S., Viladrich, C. y Cruz, J. (2019). El modelo GEPE de práctica basada en la evidencia: Integrando la evidencia científica en la práctica aplicada. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 4(2), Artículo e13 <https://doi.org/10.5093/rpadef2019a12>
- Ramis, Y., Torregrossa, M., Viladrich, C. y Cruz, J. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 para deportistas de iniciación. *Psicothema*, 22(4), 1004-1009.
- Ramis, Y., Torregrossa, M., Viladrich, C. y Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*, 29(1), 243-248.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.124011>
- Ramis, Y., Torregrossa, M., Viladrich, C. y Cruz, J. (2017). The effect of coaches' controlling style on the competitive anxiety of young athletes. *Frontiers in psychology*, 8, 572.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00572>
- Ryba, T. V. (2017). Cultural sport psychology: a critical review of empirical advances. *Current Opinion in Psychology*, 16, 123–127.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.05.003>
- Ryba, T. V., Schinke, R. J. y Tenenbaum, G. (Eds.). (2010). *The cultural turn in sport psychology*. Fitness Information Technology.
- Santos, F., Camiré, M., MacDonald, D., Campos, H., Conceição, M. y Silva, A. (2017). Youth sport coaches' perspective on positive youth development and its worth in mainstream coach education courses. *International Sport Coaching Journal*, 4(1), 38–46.
<https://doi.org/10.1123/iscj.2016-0092>
- Santos, F., Gould, D. y Strachan, L. (2019). Research on Positive Youth Development-focused Coach Education Programs: Future Pathways and Applications. *International Sport Coaching Journal*, 6(1), 132-138. <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0013>
- Somerset, S. y Hoare, D. J. (2018). Barriers to voluntary participation in sport for children: A systematic review. *BMC Pediatrics*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1014-1>
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrossa, M., Vilches, D. y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 263-278.
- Stambulova, N., Ryba, T. y Henriksen, K. (2020). Career development and transitions of athletes: The international society of sport psychology position stand revisited. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. Publicación avance online.
<https://doi.org/10.1080/1612197X.2020.1737836>
- Stambulova, N. y Wylleman, P. (2014). Athletes' career development and transitions. En A. G. Papaioannou, D. Hackfort (Eds.). *Routledge companion to sport and exercise psychology* (pp. 629-644). Routledge.
- Strachan, L., Côté, J. y Deakin, J. (2011). A new view: Exploring positive youth development in elite sport contexts. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 3(1), 9–32.
<https://doi.org/10.1080/19398441.2010.541483>
- Strachan, L., Fraser-Thomas y Nelson-Ferguson, K., (2016). An Ecological perspective on High Performance Sport and Positive Youth Development. En N. L. Holt (Ed.), *Positive Youth Development Through Sport* (pp. 57-68). Routledge.
- Tod, D., Hutter, R. y Eubank, M. (2017). Professional development for sport psychology practice. *Current Opinion in Psychology*, 16, 134-137. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.05.007>
- Torregrossa, M., Chamorro, J. L. y Ramis, Y. (2016). Transición de junior a senior y promoción de carreras duales en el deporte: una revisión interpretativa. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 1(1), Artículo e6.
<https://doi.org/10.5093/rpadef2016a6>
- Torregrossa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. T. y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la

- diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (2019). Welcome to Sport and Exercise Psychology. En Autores (Eds.), *Foundations of sport and exercise psychology* (7th ed., pp. 3-14). Human Kinetics.
- Wylleman, P. (2019). An organizational perspective on applied sport psychology in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 89-99. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.01.008>
- Wylleman, P. y Lavallee, D. (2004). A developmental perspective on transitions faced by athletes. In M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 507-527). Fitness Information Technology.
- Wylleman, P. y Rosier, N. (2016). Holistic perspective on the development of elite athletes. En M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A. Elbe y A. Hatzigeorgiadis (Eds.), *Sport and exercise psychology research* (pp. 269-288). Academic Press.

Trabajo 4: Artículo de revista

Borrueco, M., Alcaraz, S., Ramis, Y., y Cruz, J. (2019). “No es solo pitar”: diseño e implementación de un taller de formación para árbitros y jueces de deporte escolar, *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 4, e12, 1-7.



Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico

www.revistapsicologiaaplicadadeporteyejercicio.org



“No es solo pitar”: diseño e implementación de un taller de formación para árbitros y jueces de deporte escolar

Marta Borrueco, Saül Alcaraz, Yago Ramis y Jaume Cruz

Universitat Autònoma de Barcelona, España

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es explicar cómo a partir de una demanda realizada por la *Unió de Consells Esportius Catalans* (UCEC), el *Grup d'Estudis en Psicologia de l'Esport i de l'Activitat Física* (GEPE) diseñó e implementó un taller de formación dirigido a árbitros y jueces de deporte escolar. Para abordar esta demanda, se utilizó como guía el Modelo GEPE de Práctica Basada en la Evidencia, modelo de consultoría que integra los últimos avances científicos del ámbito en la práctica aplicada. Para dar respuesta a la demanda planteada por la UCEC se siguieron las cinco fases del modelo: (1) Actualización documental, (2) Análisis de necesidades, (3) Intervención, (4) Evaluación y, (5) Seguimiento. Un total de 40 árbitros y jueces de deporte escolar participaron en los cinco talleres de formación realizados, mostrándose satisfechos con el mismo. Este trabajo puede servir de ejemplo para aquellos profesionales que quieran basar su práctica en la evidencia científica para así dotarla de rigurosidad, teniendo en cuenta además las necesidades de las personas implicadas en el proceso.

PALABRAS CLAVES: práctica basada en la evidencia, árbitros y jueces, análisis de necesidades, taller de formación.

“It's not just taking decisions”: design and implementation of a training workshop for school sports officials and judges

ABSTRACT: The purpose of this paper is to describe how the GEPE (*Research Group in Sport and Exercise Psychology*), in response to a demand from the UCEC (*Group of Sport Councils of Catalunya*), designed and implemented a workshop to train officials and judges in Catalan school sports. The GEPE Model of Evidence-Based Practice, integrating the most recent scientific advances in the applied practice, was used to address this demand. This consultancy model consists of five steps: (1) Literature update, (2) Needs analysis, (3) Intervention, (4) Assessment and, (5) Monitoring. A total of 40 officials and judges participated in the five conducted workshops and were very satisfied with them. This work may serve as a guide for professionals who want to base their practice on scientific evidence to make it more rigorous while taking into account the needs of the people involved in the whole process.

KEYWORDS: evidence-based practice, officials and judges, needs analysis, training workshop.

“Não se trata apenas de apitar”: desenvolvimento e implementação de um workshop de formação para árbitros e juízes de desportos escolares

RESUMO: O objetivo deste trabalho é explicar como a partir de um pedido feito pela *Unió de Consells Esportius Catalans* (UCEC), o *Grup d'Estudis en Psicologia de l'Esport i de l'Activitat Física* (GEPE) desenvolveu e implementou um workshop de formação destinado a árbitros e juízes de desportos escolares. Para responder a esse pedido, foi usado como guia o Modelo GEPE de Prática Baseada em Provas, um modelo de consultoria que integra os mais recentes avanços científicos no âmbito da prática aplicada. Para dar resposta ao pedido

Financiación: Este trabajo ha sido posible gracias al convenio de colaboración entre la Universitat Autònoma de Barcelona y la Unió de Consells Esportius de Catalunya (2017).

Marta Borrueco, Saül Alcaraz, Yago Ramis y Jaume Cruz son psicóloga y psicólogo en el Grup d'Estudis en Psicologia de l'Esport i de l'Activitat Física (GEPE) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La correspondencia sobre este artículo debe enviarse a la primera autora al Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Facultat de Psicologia, Edifici B, Universitat Autònoma de Barcelona, 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona (Spain). E-mail: marta.borrueco@uab.cat



Este es un artículo Open Access bajo la licencia <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

feito pela UCEC, foram seguidas as cinco fases do modelo: (1) atualização documental, (2) análise de necessidades, (3) intervenção, (4) avaliação e (5) acompanhamento. Um total de 40 árbitros e juizes de desportos escolares participaram nos cinco workshops de formação realizados, mostrando-se satisfeitos com os mesmos. Este trabalho pode servir de exemplo para os profissionais que queiram sustentar a sua prática em provas científicas, a fim de conferir rigor à mesma, tendo também em consideração as necessidades das pessoas envolvidas no processo.

PALAVRAS-CHAVE: prática baseada em provas, árbitros e juizes, análise de necessidades, workshop de formação.

Artículo recibido: 04/08/2019 | Artículo aceptado: 02/11/2019

La práctica de deporte se relaciona con beneficios a largo plazo a nivel de rendimiento (i.e., aprendizaje motor), de participación (i.e., estilo de vida activo) y de desarrollo personal (i.e., psicosocial y emocional), constituyéndose así como un entorno adecuado para el desarrollo de los jóvenes (e.g., Côté y Hancock, 2014; Côté, Strachan y Fraser-Thomas, 2007; Harwood y Johnston, 2016). Además, el contexto deportivo supone una gran oportunidad para el fomento de aspectos relacionados con el desarrollo moral (e.g., Cruz, Ramis y Torregrosa, 2016; Hodge y Gucciardi, 2015; Kavussanu, Roberts y Ntoumanis, 2002). Un escenario idóneo para promover un deporte centrado en el desarrollo integral de los deportistas es el deporte escolar ya que, por definición, pretende "impulsar un modelo deportivo que incluya la vertiente educativa, recreativa y competitiva" (DOGC núm. 3546, 2002, p.155).

La *Unió de Consells Esportius Catalans* (Unión de Consejos Deportivos Catalanes; UCEC) es la organización responsable de coordinar las competiciones escolares de Catalunya. A diferencia del deporte federado, regulado por las federaciones y de carácter competitivo, el deporte escolar se define como un deporte educativo. El deporte escolar, sin dejar de lado la competición, tiene como fin último la diversión de los niños y niñas que lo practican, así como la promoción de determinados valores asociados con el deporte (e.g., equidad, esfuerzo, empatía). Nuestro grupo de investigación, el *Grup d'Estudis en Psicologia de l'Esport i de l'Activitat Física* (Grupo de Estudios en Psicología del Deporte y de la Actividad Física; GEPE) recibió la demanda por parte de la UCEC de desarrollar una propuesta formativa dirigida a árbitros y jueces escolares de Catalunya, llamados *Tutors/es de Joc* (Tutores/as de Juego; TJ) para resaltar su papel pedagógico, centrada tanto en la formación en valores como en aspectos psicológicos, con la intención de unificar las distintas formaciones que ofrecían, hasta ese momento, los *Consells Esportius* (Consejos Deportivos; CE) de cada comarca.

Para dar respuesta a la demanda propuesta por la UCEC, se utilizó como guía el Modelo GEPE de Práctica Basada en la Evidencia (Modelo GEPE de PBE: Ramis, Torregrosa, Pa-

llarès, Viladrich y Cruz, 2019, ver Figura 1) estructurado en cinco fases: (1) Actualización documental a partir de la revisión de trabajos y publicaciones sobre la figura del árbitro/juez (2) Análisis de necesidades mediante reuniones con la organización deportiva y grupos focales con los usuarios finales, (3) Intervención en forma de taller educativo, (4) Evaluación de la satisfacción de los participantes en el taller y, (5) Seguimiento de la implementación de la propuesta de intervención.

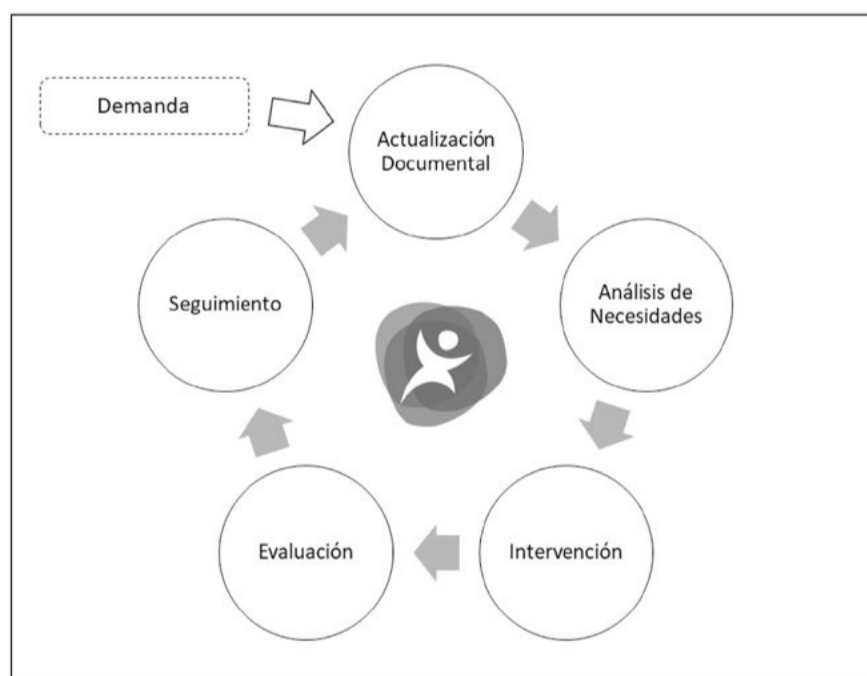


Figura 1. Modelo GEPE de Práctica Basada en la Evidencia

Nota. Reproducida con el permiso de los autores/as de "El Modelo GEPE de práctica basada en la evidencia: Integrando evidencia científica y práctica aplicada" de Ramis et al., 2019 en la Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico.

Experiencia profesional

En una primera reunión entre la UCEC y el grupo de investigación se acordó en qué se traduciría concretamente la demanda (i.e., taller de formación) y cómo se abordaría (i.e., Modelo GEPE de PBE, Ramis et al., 2019), así como las condiciones del convenio de colaboración entre la UCEC y el GEPE

(e.g., presupuesto, personas implicadas). Desde un principio, se acordó dividir el proyecto en dos fases. En la primera fase, el GEPE realizó una formación para árbitros y jueces escolares expertos, que recibieron una serie de herramientas y contenidos para ejercer posteriormente como formadores del resto de árbitros y jueces escolares (i.e., segunda fase de la propuesta formativa). Por tanto, el trabajo del grupo de investigación se centró exclusivamente en la primera fase de formación, actuando como formador de formadores.

Actualización documental

Para este proyecto se tomaron como referencia trabajos enmarcados en la Teoría de la Autodeterminación (SDT; en inglés *Self-Determination Theory*; Ryan y Deci, 2017) para explicar el rol del árbitro/juez como agente social y transmisor de valores. Para trabajar las habilidades psicológicas se utilizó literatura actual sobre la tarea del árbitro/juez (e.g., Hancock, Dawson y Auger, 2015; Guillén y Feltz, 2011; Soriano, Ramis, Torregrossa y Cruz, 2018).

El rol del árbitro/juez como agente social y transmisor de valores. El árbitro o juez es un agente presente en el entorno del deportista, sobre todo durante la competición y, por tanto, puede influir en su experiencia deportiva. La SDT postula que los agentes sociales presentes en el entorno del deportista pueden potenciar que el deportista desarrolle una motivación intrínseca (i.e., autodeterminada) hacia su deporte mediante la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas (BPN; en inglés Basic Psychological Needs): (a) autonomía (i.e., sentir que tu opinión se tiene en cuenta; De Charms, 1968), (b) competencia (i.e., sentirte capaz de resolver tu tarea con eficacia; White, 1959) y, (c) relación (i.e., sentir que perteneces a un grupo; Baumeister y Leary, 1995). Además, investigaciones basadas en la satisfacción de BPN se relacionan con el desarrollo de comportamientos prosociales (Hodge y Gucciardi, 2015; Hodge y Lonsdale, 2011; Roth, Kanat-Maymon y Bibi, 2011); es decir, actuar acorde a los valores considerados como positivos en el deporte (e.g., empatía, cooperación, respeto; Kavussanu y Stanger, 2017a,b) y el bienestar (e.g., Ryan y Deci, 2001). Finalmente, la motivación autodeterminada también se ha relacionado con el compromiso y el esfuerzo dirigido hacia una actividad, disminuyendo así la probabilidad de abandono de la misma (Beniscelli y Torregrossa 2010; Soriano, Ramis, Torregrossa y Cruz, 2019).

La tarea del árbitro/juez en el deporte. El árbitro/juez realiza una función esencial para el desarrollo óptimo de las competiciones deportivas (Soriano et al., 2018), siendo el responsable, entre otros aspectos, de evaluar si se están

cumpliendo las normas y reglas del deporte interpretando correctamente las acciones que se llevan a cabo durante la competición y tratando de salvaguardar la integridad de los deportistas (Hancock, Rix-Lièvre y Côté, 2015). La complejidad de su tarea conlleva una gran probabilidad de cometer errores que se relaciona, a su vez, con una pérdida de confianza y niveles altos de ansiedad y estrés (Taylor y Daniel, 1988; Soriano et al., 2018), provocando en consecuencia un gran número de abandonos (Hancock et al., 2015; Titlebaum, Haberlin y Titlebaum, 2009). Para hacer frente a las demandas relacionadas con la tarea se utilizó el Modelo de Autoeficacia en Árbitros propuesto por Guillén y Feltz (2011). Basándose en la autoeficacia como predictor de la toma de decisiones rápidas y eficaces (Hepler y Chase, 2008), este modelo presenta cinco aspectos claves relacionados con el éxito en el arbitraje: (a) conocimiento sobre el deporte: conocer aspectos técnicos y tácticos del deporte en cuestión, así como el reglamento y la normativa; (b) habilidades estratégicas: saber dónde colocarse en el campo/pista, cómo moverse, realizar los gestos correctos y anticipar acciones es fundamental para interpretar el juego de forma correcta; (c) toma de decisiones: tomar decisiones con la mayor rapidez y eficacia posible; (d) habilidades psicológicas: focalizar la atención y trabajar la concentración, rendir bajo presión, manejar los errores y las malas decisiones y (e) habilidades de comunicación y de control del juego: conocer pautas para lograr una comunicación eficaz y saber controlar el ritmo y las situaciones de juego.

Análisis de necesidades

Para analizar las necesidades de formación vinculadas con la transmisión de valores y la tarea de arbitrar/juzgar se llevaron a cabo dos acciones: (a) una reunión con algunos responsables de los CE y, (b) dos grupos focales con varios árbitros y jueces de deporte escolar. En la reunión inicial se acordaron aspectos relacionados con la formación, por ejemplo se concretó cuál sería el diseño de la intervención, el número de sesiones, cuántos participantes asistirían aproximadamente en cada una de ellas y el calendario. Además, se pactó la realización de dos grupos focales para conocer las necesidades específicas de la población diana. Catorce árbitros y jueces de deporte escolar con distinto grado de experiencia (i.e., entre 1 y 20 años) contactados previamente por la UCEC participaron en los dos grupos focales, representando tanto a deportes individuales (e.g., patinaje artístico, gimnasia artística) como de equipo (e.g., baloncesto, fútbol sala, balonmano). Se elaboró un guion de entrevista semi-estructurada donde se abordaron tres temas: (a) qué significaba

para ellos ser árbitros/jueces de deporte escolar, (b) cómo creían que debían de actuar y (c) qué formación específica habían recibido y/o les gustaría recibir. Asimismo, antes de empezar los grupos focales, se les explicaron cuáles eran los objetivos del encuentro y se comunicó a las personas asistentes que su participación iba a ser grabada para su posterior análisis. Además, se les entregó el consentimiento informado para que lo firmaran y se les recordó que su participación era voluntaria y que podían abandonar el grupo en cualquier momento si así lo deseaban. Una vez finalizados ambos grupos focales, con una duración aproximada de 60 minutos cada uno, se procedió a la transcripción de las grabaciones.

Los resultados del análisis de los grupos focales mostraron que se percibían como agentes que debían evaluar y aplicar el reglamento actuando de forma pedagógica (i.e., explicando las decisiones y enseñando el reglamento a los/deportistas), transmitiendo los valores positivos del deporte y buscando que los deportistas se divirtieran. Además, ser árbitro/juez escolar implicaba ser un ejemplo para los deportistas, tener empatía (e.g., conocer y adaptarse a las necesidades de los deportistas), ser capaz de soportar la presión, mostrar seguridad y estar motivado/a intrínsecamente para desarrollar su tarea. A nivel de formación, destacaron la necesidad de tener una normativa y criterios más claros y objetivos y, además, recibir formación específica sobre cómo manejar las relaciones con otros agentes del entorno (i.e., entrenadores/as y familias).

Intervención

A partir de la información recogida en los grupos focales y la actualización documental, y en consonancia con las condiciones de la UCEC, se diseñó un taller de formación teórico-práctico dirigido a árbitros y jueces de deporte escolar estructurado en dos bloques: (a) el papel del árbitro y/o juez escolar en la transmisión de valores y (b) las habilidades psicológicas necesarias para desarrollar la tarea de árbitro/juez. El taller tenía una duración de 4 horas y se impartió en 6 sedes de CE de Catalunya.

Desarrollo y contenido del taller. Cada taller seguía la misma estructura: (a) breve presentación sobre la figura del árbitro/juez escolar, su relación con el entorno (i.e., entrenadores/as y familias), sus funciones y características psicológicas, (b) la influencia del árbitro/juez en la experiencia deportiva del niño/a y el papel del deporte escolar como escenario idóneo para la transmisión de valores, (c) trabajo de habilidades psicológicas relacionadas con la tarea a desarrollar, como por ejemplo la comunicación verbal y no verbal, el

manejo del error y la gestión de conflictos, haciendo además especial énfasis en el control emocional y en la concentración debido a su destacada importancia en investigaciones científicas anteriores (Urra, Nuñez, Osés y Sarmiento, 2018; Vela y Arbinaga, 2018) y, (e) material para poder realizar una formación continuada (e.g., diario con actividades de seguimiento). Estos contenidos teóricos iban intercalándose con ejercicios donde se trabajaba cómo integrar los conocimientos que se iban adquiriendo en la práctica real. Finalmente, como se ha mencionado anteriormente, los participantes en el taller (i.e., primera fase de la intervención) serían los encargados de formar luego a árbitros y jueces escolares de su demarcación geográfica (i.e., segunda fase de la intervención), por lo que durante toda la sesión se iban dando pautas y recursos sobre cómo podían transmitir el contenido del taller a los destinatarios finales (i.e., otros árbitros/jueces escolares). Al finalizar el taller, se les administraba una encuesta para valorar su satisfacción, garantizando el anonimato en las respuestas e informando de la voluntariedad de realizarla. Los materiales (e.g., presentación en *PowerPoint*, dossier con los aspectos clave, y material adicional de profundización) se les envió al finalizar el proyecto, ya que se iban adaptando y modificando según los comentarios, sugerencias y dudas que iban surgiendo en cada taller, garantizando así la permeabilidad y la regulación de los materiales en función de la propia experiencia formativa.

Evaluación

Un total de 40 árbitros y jueces escolares (45% mujeres) participaron en los talleres organizados en distintas sedes de CE del territorio de Cataluña (i.e., Mollerussa = 32.5%; Barcelona = 12.5%; Igualada = 32.5%; Manresa = 15% y Banyoles = 7.5%). El rango de edad de los participantes oscilaba entre los 18 y los 55 años ($M = 30.3$; $DT = 8.48$). Para la evaluación del taller se diseñó una encuesta de satisfacción ad-hoc que se administró al finalizar cada taller. La encuesta se estructuraba en (a) nueve ítems donde se pedía a los participantes que valoraran, utilizando una escala de tipo Likert (1 = *Nada* a 5 = *Mucho*), diversos aspectos sobre el taller (e.g., satisfacción, aplicabilidad de los contenidos), y (b) dos preguntas de respuesta abierta donde evaluaban cualitativamente los aspectos mejor y peor valorados del taller.

En general, los participantes se mostraron satisfechos con el taller ($M = 4.6$; $DT = 0.55$). Además, valoraron como aplicables a su realidad los conocimientos adquiridos en él ($M = 4.5$; $DT = 0.72$) y percibieron la dinámica del taller como idónea para compartir experiencias entre ellos ($M = 4.4$; $DT = 0.84$). Este último aspecto es relevante ya que aquellos ár-

bitros/as y jueces que tienen la posibilidad de comunicarse e intercambiar experiencias, muestran un mayor compromiso con el desempeño de su tarea (Soriano et al., 2019). En relación a la parte de respuesta abierta, los participantes valoraron positivamente la naturaleza teórico-práctica de la formación, la importancia y calidad del material utilizado, así como la estructura y contenidos del taller. Por el contrario, los asistentes percibieron que era necesario tener más tiempo de formación, profundizar más en el contenido explicado y, finalmente, ofrecer más ejemplos sobre situaciones reales del día a día de su deporte en concreto.

Seguimiento

Pese a no ser parte de la demanda inicial, durante la fase de seguimiento se quiso conocer si se llegó a implementar la segunda fase de la intervención, es decir, si las personas asistentes al taller llegaron a ser formadoras. Aproximadamente un año y medio después de finalizar la primera fase de la intervención (i.e., talleres de formación) se contactó con dos participantes que habían asistido a la formación. En primer lugar, se pretendía conocer si habían llegado a actuar de formadores y, en caso de ser así, se evaluó la fidelidad (Durlak, 2010) de la implementación de los talleres según (a) el nivel de correspondencia entre la versión original del taller y la que implementaron (i.e., adherencia) y (b) la cantidad de información de la intervención que se implementó (i.e., dosis).

De los dos participantes, una contestó que durante el tiempo que estuvo en la entidad (i.e., hasta medio año después de la formación) no se llegó a poner en marcha la segunda fase de la intervención. En cambio, el segundo sí que llegó a actuar como formador de árbitros y jueces escolares. Realizó un taller de dos horas de duración un año después de que finalizara la primera fase, y utilizó todo el material (i.e., conceptos teóricos y actividades prácticas) que se le proporcionó manteniendo la estructura original, profundizando en aspectos que consideró novedosos e interesantes para los participantes (i.e., necesidades psicológicas básicas y auto-habla). Además, también valoró positivamente la utilidad del material teórico y actividades de formación continuada, ya que le ayudaron en su preparación para la implementación del taller.

Discusión

Este trabajo presenta un ejemplo de cómo el GEPE desarrolla actualmente su servicio de consultoría. Concreta-

mente en esta experiencia profesional se explica cómo se abordó la recepción de la demanda de diseñar e implementar un taller de formación dirigido a árbitros y jueces de deporte escolar. En este caso, la demanda llegó a través de una organización deportiva (i.e., UCEC) y formaba parte de una propuesta de implementación global donde los árbitros/jueces que recibieron la formación en primera instancia, serían los formadores en la segunda fase de la intervención. Para abordar esta demanda, el grupo de investigación utilizó el Modelo GEPE en PBE (Ramis et al., 2019) con el fin de ofrecer una propuesta de práctica profesional aplicada basada en las últimas actualizaciones del ámbito.

La concepción de "formación de formadores" posibilita un aumento en el número de destinatarios finales beneficiados por la formación. En contraposición, que el grupo de investigación sea responsable solamente de una fase de la intervención dificulta la evaluación del impacto global de ésta. Se debe tener en cuenta que, en nuestra realidad de práctica profesional, como en cualquier modelo de consultoría, quién marca las áreas de actuación es el cliente (e.g., organización, club deportivo, federación), limitando y orientando la intervención hacia aquellas áreas que consideren más adecuadas y/o necesarias. Asimismo, este modelo de consultoría tiene la premisa de dotar de autonomía a la organización demandante con el fin de lograr gestionarse de forma autosuficiente (Ramis et al., 2019). Es por ello que la tarea del GEPE se centraba exclusivamente en desarrollar la primera fase de la intervención (i.e., taller de formación) mientras que la organización deportiva (i.e., UCEC) era la responsable de coordinar la segunda fase. La única información disponible sobre el desarrollo de la segunda fase se deriva de la información proporcionada por las dos personas contactadas durante la fase de seguimiento, siendo ésta insuficiente para obtener conclusiones concluyentes sobre si se llegó a implementar o no y de qué manera la segunda fase de la intervención en todos los CE de Catalunya.

Si bien es cierto que durante la fase de evaluación de la intervención se encontró que varios asistentes a los talleres valoraron que se explicaba demasiado contenido para el tiempo que duraba el taller (i.e., 4 horas) y sin profundizar lo suficiente en ellos, la estructura y contenido de la formación respondía a las necesidades de la población diana derivadas de los grupos focales. Durante la primera fase de la intervención se realizó un taller genérico para todos los árbitros y jueces escolares, es decir, no se tuvo en cuenta la idiosincrasia de cada modalidad deportiva. Aun así, se animó a los participantes a que, cuando actuaran como formadores, adaptaran el contenido a su deporte ya que hay aspectos que influyen más o menos según el tipo de deporte (e.g., ansiedad competitiva; Pons, Ramis, Garcia-Mas, López

de la Llave, Pérez-Llantada, 2016; Ramis, Torregrossa y Cruz, 2013). Para solventar estas situaciones se ofrecieron materiales adicionales (e.g., material complementario, actividades extra, diario de seguimiento) orientados a la formación continuada, así como recursos para facilitar la aplicación de los contenidos del taller.

Aplicaciones prácticas

Es importante destacar que más allá de ofrecer un ejemplo de respuesta ante una demanda de intervención por parte de una organización deportiva, este trabajo también tiene el objetivo de defender que una práctica aplicada basada en la evidencia científica es posible y necesaria para dotar a nuestra profesión de rigurosidad conceptual y metodológica. Asimismo, también describe un ejemplo de cómo un modelo se puede utilizar de guía para orientar la práctica profesional, adaptando la selección de técnicas de análisis de necesidades (e.g., grupos focales), la propuesta de intervención (e.g., taller de formación), entre otras, a los objetivos de cada proyecto. Finalmente, y haciendo referencia al carácter recursivo del Modelo GEPE, este artículo pretende compartir y divulgar resultados que puedan servir como información actualizada (i.e., fase de actualización documental) para otros profesionales del ámbito en el momento de desarrollar sus propias intervenciones.

Referencias

- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beniscelli, B. y Torregrossa, M. (2010). Componentes del Esfuerzo Percibido en Fútbol de Iniciación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(1), 7–21.
- Côté, J. y Hancock, D. J. (2014). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/19406940.2014.919338>
- Côté, J., Strachan, L. y Fraser-Thomas, J. (2007). Participation, personal development, and performance through youth sport. En N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport*. (pp. 34–45). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Cruz, J., Ramis, Y. y Torregrossa, M. (2016). Barcelona's Campaign to Promote Parents' Sportspersonship in Youth Sports. En J. G. Cremades, y L. Tashman, (Eds.), *Global Practices and Training in Applied Sport, Exercise, and Performance Psychology: A Case Study Approach* (pp. 50–57). Nueva York, NY: Routledge.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation. The Internal Affective Determinants of Behavior*. Nueva York, NY: Routledge.
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), núm. 3546 (2002). Recuperado de https://dogc.gencat.cat/es/pdogc_canales_interns/pdogc_sumari_del_dogc/?anexos=1&selectedYear=2002&selectedMonth=0&numDOGC=3546&language=es_ES#
- Durlak, J. A. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section "Implementation Research in Early Childhood Education." *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 348–357. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.03.003>
- Guillén, F. y Feltz, D. L. (2011). A conceptual model of referee efficacy. *Frontiers in Psychology*, 2(25), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00025>
- Hancock, D. J., Dawson, D. J. y Auger, D. (2015). Why Ref? Understanding sport officials' motivations to begin, continue, and quit. *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, 87, 31–39. <https://doi.org/10.3917/sm.087.0031>
- Hancock, D. J., Rix-lièvre, G. y Côté, J. (2015). Citation network analysis of research on sport officials: a lack of interconnectivity. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9858(Abril), 37–41. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2015.1022202>
- Harwood, C. y Johnston, J. (2016). Positive Youth Development and Talent Development: Is there a best of both worlds? En N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 113–125). Nueva York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315709499-10>
- Hepler, T. J. y Chase, M. A. (2008) Relationship between decision-making, task self-efficacy, and the performance of a sport skill. *Journal of Sport Sciences*, 26(6), 603–610. <https://doi.org/10.1080/02640410701654280>
- Hodge, K. y Gucciardi, D. F. (2015). Antisocial and prosocial behavior in sport: the role of motivational climate, basic psychological needs, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37, 257–273. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0225>
- Hodge, K. y Lonsdale, C. (2011). Prosocial and antisocial behavior in sport: the role of coaching style, autonomous vs. controlled motivation, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 527–547. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.4.527>
- Kavussanu, M., Roberts, G. C. y Ntoumanis, N. (2002). Contextual influences on moral functioning of college basketball players. *The Sport Psychologist*, 16, 347–367. <https://doi.org/10.1123/tsp.16.4.347>
- Kavussanu, M. y Stanger, N. (2017a). Moral behavior in sport. *Current Opinion in Psychology*, 16, 185–192. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.05.010>
- Kavussanu, M. y Stanger, N. (2017b). Prosocial and antisocial behaviors in sport organizations. En C. R. D. Wagstaff (Ed.), *The organizational psychology of sport: Key issues and practical applications* (pp. 176-192). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Pons, J., Ramis, Y., Garcia-Mas, A., López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M. C. (2016). Percepción de la Ansiedad Competitiva en relación al Nivel de Cooperación y Compromiso Deportivo en Jugadores de Baloncesto de Formación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 45–54.
- Ramis, Y., Torregrossa, M. y Cruz, J. (2013). Revisitando a Simon & Martens: la ansiedad competitiva en deportes de iniciación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 77–83.

- Ramis, Y., Torregrossa, M., Pallarés, S., Viladrich, C. y Cruz, J. (2019). El modelo GEPE de práctica basada en la evidencia: Integrando la evidencia científica en la práctica aplicada. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 4, e13 <https://doi.org/10.5093/rpadef2019a12>
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y. y Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 654–666. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002003>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52, pp. 141–166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Nueva York, NY: Guilford Publications.
- Soriano, G., Ramis, Y., Torregrossa, M. y Cruz, J. (2018). Fuentes de estrés dentro y fuera del partido en árbitros de fútbol. *Apunts. Educació Física i Esports*, 2(132), 22–31. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/2\).132.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.02)
- Soriano, G., Ramis, Y., Torregrossa, M. y Cruz, J. (2019). El Lado Positivo del Arbitraje: Percepción de Apoyo Organizacional, Motivación y Compromiso. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 41–50.
- Taylor, A. H. y Daniel, J. V. (1988). Sources of stress in soccer officiating: an empirical study. En T. Reilly, A. Lees, K. Davis y W. J. Murphy (Eds.), *Science and football: Proceedings of the First World Congress of Science and Football* (pp. 538–544). Londres, Reino Unido: E. Y F. N. Spon.
- Titlebaum, P. J., Haberlin, N. y Titlebaum, G. (2009). Recruitment and retention of sports officials. *Recreational Sports Journal*, 33(2), 102–108. <https://doi.org/10.1123/rsj.33.2.102>
- Urra, B., Nuñez, C., Oses, J. y Sarmiento, G. (2018). Variables psicológicas influyentes en el desempeño de árbitros FIFA: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 3, e15. <https://doi.org/10.5093/rpadef2018a13>
- Vela, D. y Arbinaga, F. (2018). Aplicación del listado de situaciones estresantes para el arbitraje (LISEA) en árbitros de fútbol. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(2), 281–287.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

Trabajo 5: Artículo de revista

Borrueco, M., Torregrossa, M., Pallarès, S., Vitali, F., y Ramis, Y. (En revisión). Women coaches at top level: looking back through the maze. *International Journal of Sports Sciences & Coaching*.

Nota. Debido a la política de la *International Journal of Sports Sciences & Coaching* se presenta la versión previa a la segunda ronda de revisión por pares. Diversas partes de este manuscrito fueron modificadas para su publicación.

Women coaches at top level: looking back through the maze

Marta Borrueco^{1,2}, Miquel Torregrossa^{1,2}, Susana Pallarès^{1,2}, Francesca Vitali³, Yago
Ramis^{1,2}

¹*Grup d'Estudis en Psicologia de l'Esport de la Universitat Autònoma de Barcelona, 08193
Bellaterra, Spain.*

²*Sport Research Institute UAB, Universitat Autònoma de Barcelona, 08193 Bellaterra, Spain.*

³*Department of Neurosciences, Biomedicine and Movement Sciences, Section of Movement
Sciences, University of Verona, 37131 Verona, Italy*

Acknowledgments: This work was partially supported by the Generalitat de Catalunya under the grant FI-DGR 2018 (2018FI_B_01099), the Healthy Dual Careers project (RTI2018-095468-B-100) funded by the Spanish Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, and the Spanish network for the promotion of the professional career of female referees, judges and coaches (REFERENTE: 05/UPR/21) funded by the Spanish Consejo Superior de Deportes.

Abstract

The objective of this study is to explore the trajectories of women coaching in high-performance settings to identify the personal and contextual characteristics that influenced the diverse stages of their coaching careers. Thirteen high-performance women coaches were interviewed and data were analyzed through thematic analysis from a critical realist perspective. Results suggest several influencing factors from the most individual levels (micro; former elite athlete experience, close entourage, organizational support) to the most structural (macro; role models, precarity, motherhood and hegemonic masculinity) with different relevance in each career stage. High-performance women's coaching careers are facilitated by individual and interpersonal factors (e.g., experience as an elite athlete) during the early career stages, but as they enter high-performance contexts their career development is hindered by organizational and structural factors (e.g., hegemonic masculinity in sport). Results suggest that women coaches who reach top level positions associate their success to casual or external factors, and not to their own achievements, suggesting that women coaches' trajectories into top level is yet to be normalized. We provide recommendations for sport organizations and policy makers to consider the specificities of women's coaching career to improve recruitment and professional progression of women in coaching, but also to work on reducing the probabilities of exiting sports coaching.

KEYWORDS: women coaches; high-performance coaching; coaching career; career development, sport leadership

Women coaches at top level: looking back through the maze

Achieving gender equality in sports coaching is a central aim to pursue at European and international level¹. The presence of women in sport has increased over the past years, but this has not derived in a growth of women coaches and the gender difference in coaching still prevails in the sports context^{2,3}. The lack of women coaches is reproduced regardless of the country^{4,5}, the sport², and it is accentuated as the responsibility, power, and visibility of the position increases⁶. In consequence, the proportion of women coaches in high-performance settings is even lower^{2,7}. For instance, only 13% of registered coaches in the last Summer Olympic Games were women⁸ and, even though this percentage is slightly higher than in the two previous Olympic events (i.e., 11%)^{9,10}, we still have a long way to reach equality.

The Ecological Intersectional Model (EIM) has been used to structure the growing findings in the topic of women in coaching positions^{7,11}. Based on Bronfenbrenner's Ecological Model¹², this model allows the examination of barriers and resources that influence women's experiences in sports coaching. Multiple nested levels are structured from the closest to the individual to the most structural (i.e., socio-cultural level). In general, research with this model reports that studies focus far more on barriers from all levels (e.g., family responsibilities)¹³ than supports (e.g., possession of coping strategies)¹⁴ but, considering the generality of these results, understanding the specific considerations to developmental stages of the professional career of women coaches would be an inviting step forward in research.

Although studies on athletic careers abound, investigation on coaching careers is scarce and mostly refers to male coaches¹⁵. To date, only the approach of Larsen et al. (2019) has explored this population focusing specifically on the careers of black assistant female collegiate basketball coaches in the United States¹⁶. Recently, researchers have pointed out the need to incorporate the study of women coaches from a lifespan developmental perspective. LaVoi and Boucher included the so-called Stages of Career Progression Model (SCPM) to the original EIM¹⁷, considering different moments of women's coaching careers to address this gap. The proposed stages are: (a) entice stage, characterized by encouraging, convincing, and enticing women into sports coaching; (b) entry stage, referring to the initial movement into a coaching position; (c) engagement stage, containing aspects related to the

participation of women with, and in, their workplace and colleagues; (d) exit stage, related to voluntarily or involuntarily leaving a coaching position; and (e) energize stage, where resilience is fostered and the focus is on renewal and personal growth. These phases refer to the change of the career over time mainly considering the individual level, but acknowledging the influence of people, networks, organizational structures, power systems, societal norms, and ideologies in which the coach is embedded.

Evidence suggests that women are more present in recreational sport, which focuses on skills development and where the workforce nature is predominantly voluntary than in high-performance contexts, which prioritizes competition outcomes². A high-performance coach is defined as “someone coaching highly skilled athletes in a sports environment that focuses primarily on performance, as opposed to fun or athlete development”^{18(p.304)} and is expected to achieve successful outcomes at the highest level of competition¹⁹, which results in extra responsibilities including social, managerial, marketing, media, financial, and even legal aspects²⁰. Additionally, high-performance coaching has been associated with a greater variety of stressors²¹ and extra mental health demands¹⁴. In addition, although research on high-performance coaches has mainly targeted male coaches, evidence suggests gender-specific elements affecting high-performance coaches²².

Considering the literature gap regarding the study of women coaches from a lifespan developmental perspective¹⁷ and the specific reality of being a coach in high-performance settings²¹, the current study explores the trajectories of high-performance women coaches to evaluate the personal and contextual characteristics that facilitated their progression through the different stages of their coaching career.

Methods

We positioned this study within the critical realism (ontological realism and epistemological constructivism) trend, which subscribes to the assumption of one external reality that can be understood, evaluated and studied but never totally comprehended due to the existence of inaccessible factors²³. Critical realism is relevant for research on complex phenomena²⁴ and to study the psychological processes emerging from specific sociocultural contexts²⁵. Additionally, this perspective has the potential to produce impactful research with a positive influence on the public

policy or culture²⁶.

We used interviews to collect data because these allow participants describing their perspectives, experiences, emotions and feelings about the research goal²⁷. Then, we analyzed the data through thematic analysis from a realist perspective to describe meaning patterns derived from the stories shared by participants²⁸.

Participants

Thirteen women between 28 and 46 years old ($M = 36.4$; $SD = 6.7$) participated in this study. Women who were developing or were in conditions to develop coaching career in high-performance settings were selected. Table 1 shows the characteristics of the participants in terms of their professional situation, the positions they were occupying, number of jobs, highest coaching and academic level reached and age. As all participants could be easily identifiable in high-performance sport contexts, we do not provide specific details regarding their sport and we use pseudonyms to protect their identities^{29,30}.

----- Table 1-----

Participant recruitment and data collection

Once ethical approval was obtained (reference 4996), participants were asked and agreed to partake in the study through first author's social networks and email. Participants signed the informed consent after the first author provided information regarding the voluntary nature of the study. We elaborated an interview guide to identify the factors that influenced women coaches professional development throughout their trajectories based on previous literature (e.g., EIM and SCPM). Between June and November 2020 we conducted synchronous computer-mediated interviews via ZOOM with each participant, recording both audio and video and transcribed all interviews following Jeffersonian guidelines³¹. The duration of the interviews ranged from 24 to 103 minutes, producing 70 minutes on average.

Data analysis

We conducted a thematic analysis from a critical realist perspective, which considers three reality levels (empirical, actual, real)³² that result in three different but interconnected types of themes. Experiential themes are observable elements in the empirical level, which refer to subjective

viewpoints such as intentions, hopes, concerns and feelings captured in the data. Inferential themes describe unobserved but occurring experiences and events in the actual level through inferences and conceptual redescrptions using more abstract language. Finally, dispositional themes are unobservable causal powers and potential mechanisms in the real level which refer to theories about the properties and powers that must exist to produce the studied phenomena.

The first author read actively through the interview transcriptions several times to become familiar with the data, a list of data-driven themes was then elaborated from the first transcript through inductive reasoning. This process was repeated for each interview and, additionally, to generating emerging codes from each interview, we deductively checked the similarities of the coaches' experiences. From the demi-regularities and similarities between codes, all authors generated a list with experiential themes. Next, we converted the list of experiential themes to a list of inferential themes that offered plausible explanations of women coaches' experiences through abductive (abstract conceptual redescrptions) and inductive reasoning. Finally, all authors reviewed and summarized the experiential and inferential themes and discussed about the existence of dispositional themes to then categorize them into the EIM and SCPM models. In this work, we define saturation as the moment in which relevant information to answer initial research questions has been found³³.

We followed the three principles proposed by Maxwell to minimize the impact on validity: (a) descriptive validity, assessing the factual accuracy of the descriptions; (b) interpretive validity, when researchers understand the meanings held by participants; and (c) theoretical validity, assessing accuracy of explanations regarding the phenomena²⁴. We based experiential themes on interview transcripts and notes to ensure descriptive validity and empirical adequacy. Then, authors discussed the meaning of participant extracts and critically reviewed first author's proposal to find the most plausible explanation (ontological plausibility) and reassuring interpretive validity. Finally, to achieve theoretical validity, authors discussed about the final interpretations considering their coherence with theoretical approaches, in addition to reflecting on alternative explanations from different perspectives.

Results

Below we present the themes defined after data analysis, which are organized from the most individual (micro) to the most structural (macro): experience as an elite athlete, close entourage, role models, organizational support, precarity, motherhood, and hegemonic masculinity. Moreover, within each theme we indicate the relevance in the different career stages.

Experience as an elite athlete

All participants had previously developed an athletic career at a high level being aware that it is common for women to leave the sports context completely after retirement to start a professional career in other fields. What is more, those who decide to start a coaching career often do it in the recreational level, sometimes combining their roles as athletes and coaches for a few years, and without initial expectations of progressing professionally: “I never thought of becoming a professional or reaching the position I’m currently at, I simply wanted to coach while working somewhere else” (Celia).

A key decision in women’s coaching career is staying in recreational levels or progressing to more competitive contexts. Participants state that the normative step is to either stay on recreational levels or abandon their coaching role to transition to an alternative professional career:

[Being a coach] it is more common while you are studying or retiring from sport, you have been in the sports context for a long time, so you start working in it. But at the end most of them will end up choosing to develop professionals in their academic field (Gemma).

Previous experience as elite athlete provides useful but insufficient resources to manage the transition from athlete to coach, as participants report difficulties in their early stages career: “I expected coaching to be easier, that my experience as an athlete would be enough to understand athletes’ needs, but I have realized it doesn’t work that way, it is more difficult” (Gemma).

However, being a former elite athlete facilitates the progression to top level positions. Paula explains how “someone who’s been an elite athlete does not have to begin in recreational levels and can progress directly to more competitive levels”. Nevertheless, this facilitator is more prominent on male former elite athletes who will always be prioritized in detriment of women: “a male coach who’s

been an athlete has much more probabilities of being hired than any women and that's why more male athletes are becoming coaches, they enter the profession easily" (Roser).

Close entourage

One aspect that facilitated coaching careers was the availability of a supportive close entourage. Family support "plays a key role, you make the decision but it is important that your close ones help you and encourage you to do it" (Celia). The importance of the close entourage increases as the coaching career progresses towards professional stages. As the demands associated to the coaching role increment, women need more resources to balance their coaching career with the work and family domains. Parents and partners are the key agents providing this support at this moment of their trajectories. For instance, Roser explains how "I leave my daughter with my parents because she does not go to school yet and I have to leave for work every morning". In a similar way, Carla exposes how her husband is her only support:

The only one helping me is my partner, he is the one paying the price. He is the one dealing with everything I can't manage because there is no help or anything. Let's imagine I get divorced in the future, who is going to take care of my children when I go to train at night? I'd have to pay for a babysitter, which is not cheap, and with what I earn from coaching it is not enough. It is so hard, we have to find a way.

Role models

One key aspect associated with the low number of women pursuing a career in coaching is the lack of female role models, which impacts throughout the development of the coaching career. This may explain why women are hardly enticed into the profession: "the first thing you need are role models, if you have someone you can look up to, you will know what you want. If there aren't any, it's hard to perceive it [coaching role] as a plausible option" (Celia). In addition, it may also be related to the decision to stay in recreational levels and not progressing to high-performance contexts:

You do not have anyone you can look up to, it is not a common path to follow. If you examine the top-level women's competitions and see that men are occupying fourteen out of sixteen coaching positions (in the first division) you may think it is almost impossible for you to be on the top, it is like having an invisible wall in front of you (Celia).

When asking participants about their consideration as role models themselves, they recognize their responsibility in becoming visible and tell her successful stories to younger athletes who may have the intention to become coaches in the future: “you have to come forward and make yourself visible to inspire other people to follow your steps” (Gala).

Organizational support

The support women coaches perceive from the sports context (i.e., clubs, federations, sports organizations) is essential to develop a professional coaching career, and results show how assistance declines as the coaching career advances. Most women coaches report that their first coaching role was offered by the clubs in which they developed their athletic career, increasing their interest in coaching. Moreover, sometimes clubs offer the possibility to combine the last years of the athletic career with coaching positions in the recreational level to increase athletes’ commitment to the club:

If you’re happy in a club, you are playing with friends and surrounded by people with whom you’re comfortable and they offer 10 women athletes to coach a team, maybe one or two will end up enjoying it and want to keep progressing (Judit).

In this sense, offering athletes a coaching role within the club is perceived as a win-win practice because it is a way of promotion and, as Natalia explains in her case, “the club was very happy that I agreed to accept the job because I had been playing there for some years and I already knew how everything worked”. From the sport federation perspective, there are promotional initiatives such as sponsoring women’s coaching education also important for enticing women into coaching: “the federation offers a 50% reduction on coaching education fees for women, which may encourage women to enroll in these courses” (Jana).

However, sport organizations change their role as the coaching career gets more professional, becoming less supportive for female coaches. First, the clubs offering women coaching positions at recreational levels do not provide opportunities to access coaching roles in high-performance settings. Judit offers a possible explanation for this: “more women should join directive boards because there is strength in numbers and maybe then there would be more women coaches”. In addition, Sonia points out to the fact that “the problem is that women’s presence in positions that have the power to offer opportunities for development is scarce”.

Presence of women lowers in coaching education courses as the level increases: “you find a lot of women on level 0 where the goal is to safeguard children’s development. At level 1 women start to fade and at level 2 there are three or four, so you wonder... what is going on?” (Sonia). This gradual reduction means that women are normally less qualified and in consequence less considered for top level jobs. In this sense, women coaches explain how they reached top level positions because of the direct support of a man in a position of power, and not because of their qualifications:

It was a mere coincidence, he saw my CV on the table and recognized me, the directive board asked him if he knew me and he said yes, so they hired me to be his assistant. I think that communication by word of mouth is more effective than having a perfect CV (Roser).

Motherhood

Although silent at some stages, motherhood is present throughout the development of women’s coaching career, affecting especially the decision to engage professionally in it and affecting their continuity in the coaching role. Gala explains that women coaches are unaware of how pregnancy can affect their position: “[maternity] is a taboo. I am not thinking about it at the moment but what if I were? I have a job in which I don’t know what would happen and no one there [at the club] would have an answer to that”.

Another important aspect is that women experience the possibility of being mothers with fear of losing their coaching job: “I planned everything in detail because I was afraid I would lose my job. I have ten-month contracts which I renew every year, and I feared that I wouldn’t get renewed” (Roser). In addition to this uncertainty, women coaches demand specific actions and policies towards the work-family conciliation. For example, Roser report difficulties during pregnancy as her club had never experienced a similar case, so they had to create an ad-hoc action protocol:

When I was 28 weeks pregnant the medical services called me to carry out a labor inspection because it [pregnancy] wasn’t considered a possibility within the coaching position since they never had a similar case, they never had to arrange a pregnancy leave before the child was born as they only had male coaches. I was going in and out of the hospital for three weeks just to determine the risk pregnancy had for the job and how they could manage the situation.

Motherhood is also considered one of the main reasons why women leave or decide to not pursue top level coaching positions. Some women end up facing the decision between following a coaching career or having children: “it is hard for women coaches at high-performance settings because when we have a child we have to stop for two or three years and that puts you out of the professional market”(Julia). Nuria also describes how she reduced her dedication to coaching to focus on her family:

I stopped coaching at my club. Now I want to devote myself to my family and to work on the family company in the mornings. I've gone from being the lifelong coach-manager of a club that I started to being a mother.

This is aggravated in sports that imply travelling for competitions, which is something usual in high-performance settings, as travel requirements may interfere with family responsibilities. This aspect is also relevant for aspiring women who may perceive they cannot pursue a coaching career at top level if they want to have children:

If you are a high-performance coach and you need to travel for 30 weeks a year, the situation gets worse, it is very hard. In fact, I think that it is one of the main reasons stopping us [women]. I want to be a mum, I have talked to my partner and it is difficult to make the decision because in the end you need to lower the dedication to sport or to motherhood. We need a solution because right now it is very difficult to combine the two spheres. (Gemma)

Another topic related to motherhood is the perception that women hold more responsibilities regarding children care in the work-family conciliation. Roser explained how she found differences between her and her male colleagues in this regard:

Five male coaches had children at the same time as me. None of them took days off for being a parent. They do not even think about reducing their coaching dedication because mothers will take care of their newborn. I am sure they are good parents, but it feels like we [women] have an extra responsibility when it comes to parenting.

This difference in caretaking responsibilities results in a perceived need for organizational support not only during pregnancy but throughout the development of their career as mother-coaches:

I've gone to competitions with my daughter and the organization told me she couldn't be on the field because it was dangerous. What can I do? Where do I leave her? She came with me and I have to coach the game. Federations should do something. The image of coaches having their children on the bench should be normal (Carla).

Precarity

Women intending to develop a professional career in coaching often need to accept precarious working conditions. Women will not become coaches, and specially will not want to engage in the role, if they perceive it is not possible to make a living out of that career: "the fundamental aspect [needed] is knowing that you can develop a decent coaching career, the first thing is to facilitate the professionalization of the role" (Paula). Lack of professionalization leads high performance coaches to combine their coaching role with other professions. In this sense, women who are employed (part or full time) as coaches can prioritize sport over other jobs, which often are complementary and part-time (e.g., teacher in coaching education courses). Moreover, not all women coaching at top level have a contract of employment, so most of them need to prioritize other jobs as their main financial income. This multiple occupation can be detrimental for the sustainability of women coaches careers: "it is very hard, specially if you focus on the work domain, because you need to survive and up to day we can't make a living out of sport" (Celia). If women coaches could, they would prioritize sport: "I would love to train in the mornings, waking up and going to train and that my workdays were like that" (Natalia), in fact, although a minority, some of them are dedicated exclusively to coaching: "I've been a professional for four years and that changed my whole life, I've been able to buy a car, which I couldn't do before. Now I can imagine a future with my husband, have children and buy a house" (Roser) .

Beyond the difficulties to reach professional stages, those who managed to get a position in high performance settings show uncertainty regarding their future as they are evaluated based on their teams/athletes results: "reaching the top means insecurity. You will get better paid, you'll have resources but maybe in two weeks you'll get fired" (Jana). Additionally, Gala describes the difficulty of long-term planning due to the temporality of their professional contracts:

I've been a professional for more years than I can remember and I have always had one-season contracts. I sign until the season ends in June and then I don't know what will happen (...) there is a real possibility of firing the whole staff if we start losing games. So long and medium-term goals are not for me, I don't want to have high expectations because I don't want to get disappointed.

High performance women coaches report tiredness and ill-being symptoms associated to the demands derived from the role and the multiple works they need to engage with: "this whole semiprofessional level involves this handicap. In the morning you need to work to earn money and then go to training in the evening, and by the time you get home is almost midnight" (Judith). Moreover, coping resources are sometimes perceived as insufficient considering the demandingness of the role: "you are in charge and that requires a great effort, you need to invest a lot of time and you are under a lot of pressure and sometimes I don't have the resources to cope with everything" (Celia).

Hegemonic masculinity

The most structural theme derived from data analysis is related to the hegemonic masculinity prevailing in the sports context. Men's sports are regarded as more important than women's, more professionalized and have more resources aimed at its development: "there are less resources dedicated to women's sport, women athletes train at worse conditions and get paid less" (Celia). In addition, men are seen as worthier and more competent to occupy coaching positions in both men's and women's sport, hence they are prioritized to coach independently of the gender of the athletes:

In professional women's sport most coaching positions are occupied by former male elite athletes and this is frustrating because even in women's sport there are not women coaches. When male elite athletes end their athletic career they are more inclined to transition to coaching positions because they are 100% sure they will find a job in men's sport and probably on women's sport, while former female elite athletes do not have the same certainty (Paula).

Finally, women coaches explain how the hegemonic masculinity prevails not only in sport but also in other contexts. For that reason, women's reality in sports coaching resembles women's role in other leadership contexts: "what is the role of women in other organizations or in governments? We always settle for subordinate positions. If it is happening everywhere, why is the sports context going to be different?" (Natalia).

As a summary of results, resources to enter and progress in coaching are referred only to individual characteristics (i.e., being former elite athletes), while barriers were more prominent as the level moved to structural influences, and the coaching career progressed more to professional endeavors. For instance, at the interpersonal level, the close entourage facilitates women's entering and progressing in coaching but the lack of role models may prevent them. While moving to organizational and sociocultural levels, results show factors limiting women's entrance and progression in coaching that may cause the disruption of their coaching roles. Lack of organizational support, precarity of working conditions, motherhood and hegemonic masculinity are seen as obstacles that hinder women to reach (and stay in) top level coaching positions.

Discussion

This study analyzed the trajectories of high-performance women coaches to understand the factors that facilitated or hindered their progression to top level positions. The findings show that women's coaching careers in high-performance settings are shaped by the metaphor of a maze, which alludes to the need to navigate through their career stages while having to overcome jeopardizing factors to find a succeeding career path in sports coaching. This idea challenges previous literature suggesting that coaches follow linear models of career development, which imply progression through normative career steps³⁴, and reinforce the need of studying women coaches careers from viewpoints adapted to their reality and not from traditional career models developed from a male perspective¹⁷.

High-performance women coaches on our study are unaware of how they reached top level positions and report casual (i.e., with no planning or intention) or external (e.g., through allyship) reasons for their success, in detriment of highlighting their own achievements³⁵. This perception reinforces the idea that there is not an existing present career path for women coaches that want to achieve top-level positions. Moreover, this work is oriented to study women coaches' trajectories evaluating each career stage separately to understand the particularities of each period. Findings in this study suggest that while there are individual and interpersonal factors supporting early career stages, once women coaches try to engage in professional coaching positions, current organizational and structural factors limit their progression, forcing some women to choose between continuing or abandoning coaching.

Supporting and limiting factors' relevance varies throughout women's coaching trajectories. Experience as a former elite athlete is key to enter the coaching profession and it is seen as the only way to progress to high performance settings. While previous research suggested that hiring former elite athletes as coaches is common^{36,37}, our findings go beyond by pointing that, for women, this is practically a non-negotiable condition. Athletic experience does not exempt women coaches from facing difficulties derived from the change of role (athlete to coach). We thus emphasize the need of studying coaching careers from a transitional perspective, as a process with several stages with specific demands that need to be successfully coped one by one in order to sustain in the career¹⁵.

The close entourage (i.e., family and partners) seems also of key importance for women coaches both at the entice and entry stages³⁷ and becomes even more crucial further in the career, when women decide to conciliate work and family domains³⁸. In addition, motherhood is not considered to be influential on women's decision to become coaches in the first place, but it becomes relevant in the decision of progressing to top level positions. Children caretaking seems obviously unbalanced between genders³⁸, which may explain why women disrupt their careers when decide to have children or slow their professional progress in a more acute manner than their male counterparts.

This work has found several factors which are relevant throughout the trajectory of women coaches. The lack of role models seems to be perceived as a key reason that may explain why such a low number of women decide to enter and evolve to professional coaching contexts. This invisibility has previously been noted in research^{17,39} and, in consequence, policy-makers in sports organizations should work better to increase the number of women occupying coaching roles giving them the notoriety to existing role models. However, results also show a need for a structural change in the sports context. Although clubs are regularly providing women with their first job as coaches and sport federations entice women to coach education, a lack of organizational support is perceived when considering opportunities to access high-performance coaching positions⁴⁰. Our participants report that progression in women's coaching career usually depends on the opportunities provided by a man in power, thus supporting evidence about the importance of gender allyship to allow women coaches' development. Gender allyship considers men as part of the solution as they occupy most power positions within sport organizations, so they can create change by hiring and promoting women

coaches⁴¹, but on the other hand prevents women of being self-supporting of their own professional career decisions.

When looking to working conditions, women tend to occupy more precarious leadership roles in comparison to their male counterparts⁴². High-performance women coaches often have multiple jobs in order to be financially stable, which, added to the demands derived from their role might arise ill-being symptoms such as burnout, putting women in increased risk situation of presenting mental health issues^{21,22}. Summarizing the abovementioned results, hegemonic masculinity prevails in sport, explaining the underrepresentation of women in high performance coaching positions. Men are seen as worthier and more competent to occupy coaching positions in both men's and women's sport and men's sport keeps being more financially sponsored (e.g., budget, professionalization), causing women to occupy positions with worse conditions and with less opportunities to access coaching roles in high-performance settings⁴².

Practical implications

When faced to the results of this research, it seems obvious that sports organizations should develop more actions in order to entice women into coaching after their athletic retirement. For instance, national governing organizations, sport federations and clubs could develop initiatives to increase the visibility of existing role models to inspire young athletes to follow similar pathways after retiring from sport. In addition, the development of women-only coaching education courses should be considered to entice women into coaching and to increase the number of women progressing through coaching education levels.

Previous athletic experience has shown to be a necessary but not sufficient condition to cope with the demands derived from the coaching context. In consequence, mentorship programs in which expert coaches supervise novice coaches can be useful to facilitate women's entry to coaching positions and to prepare them with necessary skills to sustain and thrive in their role and even when women coaches engage in the profession and have the intention to access high-performance positions. In addition, fostering gender allyship should be a goal for policy makers, addressing actions and initiatives to those (mostly men) occupying power positions within sports organizations to educate on their key role in (a) creating positions for women not only in coaching but within the whole sports

context, and (b) creating an organizational culture that appreciates gender equity. In a similar line, national and international government bodies ought to develop actions to provide resources to advance on the professionalization of women's sport to answer the need of specific regulations for women (e.g., support for motherhood) and the need of improving working conditions (e.g., better salary to focus exclusively on the coaching career). In that direction, Career Assistance Programs (CAP)⁴³ may provide support for the optimization of women's coaching careers, in addition to safeguarding their mental health and promoting their wellbeing.

Limitations and future directions

This study contributes to the literature regarding women in high-performance coaching settings but there are a number of limitations that should be addressed. First, the main objective of this work was to retrospectively explore the trajectories of women coaches, future research should develop momentary evaluations aimed at further exploring each career stage and the transitions between them to generate more situated and specific knowledge¹⁵. This work includes examples of women who abandoned their intention to become high-performance coaches and transitioned to alternative professional careers to provide different narratives regarding the meaning of success in sport⁴⁴. Those considered non-successful stories belonged to women who never coached in top level positions, so future research should explore the reality of high-performance women coaches who decide to disrupt their career once in the top level, providing more evidence regarding the exiting of the profession. Moreover, this study explores the experiences of women without drawing attention to compounded or overlapping forms or systems of oppression (e.g., ethnic origins, sexual orientations, class, ability/disability), so future research addressing intersectionality is needed to highlight complexities of the sports system not washing out differences and inequalities under the unitary category of "women". Lastly, results outline the presence of mental health issues in high-performance women coaches but this topic has not been specifically addressed in this research. Thus, future research should further investigate how being a coach and, specially being a high-performance women coach, impacts on mental health of this population.

Conclusions

Through an exploration of factors influencing women coaching careers in high-performance settings, we enlightened how women navigate through a maze full of obstacles to sustain in their positions. The available supports refer to individual characteristics (e.g., former elite athlete experience) or to resources provided by the close entourage (e.g., family, partners), being mainly present in early stages of their careers (usually) in recreational sport. However, as women try to progress into positions with more power, responsibilities and visibility (e.g., high-performance coaching context), the number of barriers increase and mostly refer to structural aspects (organizational and sociocultural levels). These limitations reinforce and sustain the marginalization of women not only in coaching but also in other leadership roles in sport. We add evidence supporting the notion that women should not be blamed for their lack of presence in the sports context³⁹ and that obtaining leadership roles is more than a matter of luck³⁵. Accordingly, we call attention to the structural and societal constraints that hinder women's access to leadership roles, so women who are able to reach top level positions do it "despite of" and not "thanks to" the current sports system.

References

1. European Institute for Gender Equality. *Gender in sport*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
2. Hinojosa-Alcalde I, Andrés A, Serra P, Vilanova A, Soler S and Norman L. Understanding the gendered coaching workforce in Spanish sport. *Int J Sport Sci Coach* 2017; 0: 1-11.
3. LaVoi NM, Wasend M and Baeth A. Exploring the gender divide in current day sport coaching. In Thelwell R and Dicks M (eds.) *Professional advances in sports coaching*. London: Routledge, 2019, pp. 101-112.
4. Robertson S. Hear their voices: Suggestions for developing and supporting women coaches from around the world. In LaVoi NM(ed.) *Women in Sports Coaching*. London: Routledge, 2016, pp.177-222.
5. European Commission. Gender Equality in Sport: Proposal for Strategic Actions 2014-2020, 2014. Retrieved at: http://ec.europa.eu/sport/events/2013/documents/20131203-gender/final-proposal1802_en.pdf

6. Bonato M, Vitale JA, Banfi G, Sacco, C, Vitali F and Tomaiuolo R. Exploiting the gender impact in physical activity through a biopsychosocial approach. *Frontiers in Physiology* 2021; submitted.
7. Burton LJ and LaVoi NM. An ecological/multisystem approach to understanding and examining women coaches. In LaVoi NM(ed.) *Women in Sports Coaching*. London: Routledge, 2016, pp.49-62.
8. International Olympic Committee. Factsheet: women in the Olympic movement update, October 2020.
9. Norman L. *Gender and Coaching Report Card for the London 2012 Olympics: Report for the International Council for Coaching Excellence*. Leeds: Leeds Beckett University, 2014.
10. Norman L. What's changed since London 2012? The 2016 Rio Olympics gender & coaching report card, http://www.icce.ws/_assets/files/norman.pdf (2017).
11. LaVoi NM and Dutove JK. Barriers and supports for female coaches: an ecological model. *Sport Coach Rev* 2012; 1: 17–37.
12. Bronfenbrenner U. The bioecological theory of human development. In Bronfenbrenner U (ed.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage, 2005, pp.3-15.
13. Holloman, N. (2016). NCAA perceived barriers for ethnic minority females in collegiate athletics careers, www.ncaa.org (2016)
14. Didymus FF. Olympic and international level sports coaches' experiences of stressors, appraisals, and coping. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 2017; 9: 214-232.
15. Roberts DM and Kenttä G. Knowing when, and how, to step out: Coach retirement. In Thelwell R and Dicks M (eds.) *Professional advances in sports coaching*. London: Routledge, 2019, pp.397-414.
16. Larsen LK, Fisher L and Moret L. The coach's journal: Experiences of Black female assistant coaches in NCAA division I women's basketball. *The Qualitative Report* 2019; 24:632-658. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3742>

17. LaVoi NM and Boucher CJ. Supporting and Developing Women in Sport Coaching – A lifespan Career Approach. In Norman L (ed.) *Improving Gender Equity in Sports Coaching*. London: Routledge, 2021, pp.177-197.
18. Erickson K, Côté J and Fraser-Thomas J. Sport experiences, milestones, and educational activities associated with high-performance coaches' development. *The Sport Psychologist* 2007; 21: 302-316.
19. Youngson, J and Keegan RJ. High-performance sport coaching: Leading support teams toward successful performance outcomes. In Thelwell R and Dicks M (eds.) *Professional advances in sports coaching*. London: Routledge, 2019, pp.277-294.
20. Sotiriadou P, Brouwers J and De Bosscher V. High performance development pathways. In Sherry E, Schulenkorf N and & Phillips P (eds.) *Managing Sport Development: An International Approach*. London: Routledge, 2016, pp.63-77.
21. Norris L, Didymus FF and Kaiseler MH. Stressors, coping, and well-being among sports coaches: A systematic review. *Psychol Sport Exerc* 2017; 33:93-112.
22. Kenttä G, Bentzen M, Dieffenbach K and Olusoga P. Challenges experienced by women high performance coaches and its association with sustainability in the profession. *International Sport Coaching Journal* 2020; 7:200-208.
23. Tamminen KA and Poucher ZA. Research philosophies. In D. Hackfort & R. Schinke (Eds.), *The Routledge international encyclopedia of sport and exercise psychology. Vol.1: Theoretical and methodological concept*. London: Routledge, 2021, pp.535-549
24. Maxwell JA. The validity and reliability of research: A realist perspective. In Wyse D, Suter LE, Smith E and Selwyn N (eds.) *The BERA/SAGE handbook of educational research*. London: Sage, 2017, pp.116-140.
25. Ryba TV, Wiltshire G, North J and Ronkainen NJ. Developing mixed methods research in sport and exercise psychology: Potential contributions of a critical realist perspective. *J Sport Exerc Psychol* 2020: 1:1-21.

26. Nikander JAO, Ronkainen NJ, Korhonen N, Saarinen, M and Ryba TV: From athletic talent development to dual career development? A case study in a Finnish high performance sports environment. *J Sport Exerc Psycho* 2020; 1-18
27. Smith B and Sparkes A. Qualitative interviewing in the sport and exercise sciences. In Smith B and Sparkes A (eds) *Routledge Handbook of Qualitative*. London: Routledge, 2016, pp.88-99.
28. Wiltshire G and Ronkainen NJ. A realist approach to thematic analysis: making sense of qualitative data through experiential, inferential and dispositional themes. *Journal of Critical Realism* 2021; 20:159-180.
29. Kaiser K. Protecting respondent confidentiality in qualitative research. *Qual Health Res* 2009; 19:1632-1641.
30. Sparkes AC and Smith B. *Qualitative research methods in Sport, Exercise and health: From process to product*. London: Routledge, 2014.
31. Jefferson G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner GH (ed) *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam: John Benjamins, 2004, pp.13-31.
32. Bhaskar R. *Reclaiming reality*. London: Verso, 1989.
33. Braun V and Clarke V. To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 2021; 13(2): 201-216.
34. Blackett AD, Evans A and Piggott D. Why ‘the best way of learning to coach the game is playing the game’: Conceptualising ‘fast-tracked’ high-performance coaching pathways. *Sport Educ Soc* 2017; 22(6):744-758.
35. Pallarés S, Torregrossa M and Pérez-Rivases A. [*Not by chance. Six life-stories of women in sport*]. Amentia Editorial, 2017.
36. Sisjord MK, Fasting K and Sand TS. Gendered pathways to elite coaching reflecting the accumulation of capitals. *Sport Educ Soc* 2021; 26(5): 554-566.
37. Chroni SA, Pettersen S and Dieffenbach K. Going from athlete-to-coach in Norwegian winter

- sports: Understanding the transition journey. *Sport in Society* 2020; 23(4): 751-773.
38. Hinojosa-Alcalde I, Soler S and Andrés A. [Work-family conflict in sports coaching from a gender perspective]. *Revista de Psicología del Deporte* 2020; 29.
39. LaVoi NM. A framework to understand experiences of women coaches around the globe: The Ecological-Intersectional Model. In LaVoi NM(ed.) *Women in Sports Coaching*. London: Routledge, 2016, pp.13-34.
40. Norman L, Rankin-Wright AJ and Allison W. “It’s a Concrete Ceiling; It’s Not Even Glass”: Understanding Tenets of Organizational Culture That Supports the Progression of Women as Coaches and Coach Developers. *J Sport Soc Issues* 2018; 42(5): 393–414.
41. Heffernan C. *Gender allyship: Considering the role of men in addressing the gender leadership gap in sport organizations*. The University of Minnesota Digital Conservancy, 2018. <http://hdl.handle.net/11299/201034>
42. Cunningham GB. The Glass Cliff, Gender, and Sport Leadership: A Narrative Review and Meta-Analysis. In Norman L (ed.) *Improving Gender Equity in Sports Coaching*. London: Routledge, 2021, pp.11-29
43. Torregrossa M, Regüela S and Mateos M. Career assistance programmes. *The Routledge international encyclopedia of sport and exercise psychology. Vol. 2: Theoretical and methodological concept*. London: Routledge, 2020,pp-73-78.
44. Torregrossa M, Chamorro JL, Prato L and Ramis Y. [Groups, environments and sport career]. In [Management of sport teams]. Tirant Humanidades, 2021, pp.455-371

Table 1. Characteristics of the interviewed women coaches

Participant	Professional contract / Other occupation	Position	Highest coaching level	Education levels*	Age
Celia	Yes/Yes	Head coach	Senior, highest national level	ISCED 6 (Bachelor's or equivalent level, professional)	35
Ingrid	Yes/No	Head coach	Senior, highest national level	ISCED 3 (upper secondary general education)	46
Julia	Yes/No	Head coach	Senior, high performance center	ISCED 6 (Bachelor's or equivalent level, professional)	45
Roser	Yes/No	Head coach	Youth, professional academy	ISCED 6 (Bachelor's or equivalent level, professional)	33
Nuria	Yes/Yes	Head coach	Senior, high performance center	ISCED 3 (upper secondary general education)	44
Carla	Yes/Yes	Head coach	Senior, highest national level	ISCED 6 (Bachelor's or equivalent level, professional)	36
Gala	Yes/No	Technical staff	Senior, highest national level	ISCED 6 (Bachelor's or equivalent level, professional)	36
Gemma	Yes/Yes	Head coach	Youth, high performance center	ISCED 6 (Bachelor's or equivalent level, professional)	28
Jana	Yes/Yes	Head coach	Youth, highest territorial level	ISCED 6 (Bachelor's or equivalent level, professional)	32
Natalia	No/Yes	Head coach	Senior, highest territorial level	ISCED 6 (Bachelor's or equivalent level, professional)	28
Judit	No/Yes	Assistant coach	Senior, highest national level	ISCED 6 (Bachelor's or equivalent level, professional)	43
Patri	-/Yes	Sport psychologist	Youth, professional academy	ISCED 6 (Bachelor's or equivalent level, professional)	30
Sonia	-/Yes	Sport psychologist	-	ISCED 6 (Bachelor's or equivalent level, professional)	45

Note: * Structure of the European Education System

Discusión

Esta sección se estructura en base a los apartados de la Introducción: ‘Tradición’, ‘Vocación’ y ‘Proyección’. En ella se discute la importancia y relevancia de los resultados, así como las principales aportaciones al ámbito derivadas de los trabajos que conforman esta tesis. Se incluyen las implicaciones prácticas que se derivan de los estudios realizados, así como las limitaciones generales que se deben tener en cuenta y las posibles futuras líneas de trabajo.

1ª Parte – Tradición: La necesidad de redefinir qué se entiende por deporte educativo

El estudio de la iniciación deportiva en Psicología del Deporte ha generado una larga tradición de trabajos dirigidos a explorar los aspectos que provocan consecuencias positivas en el desarrollo moral y psicosocial de los y las deportistas. Desde los inicios del GEPE, se han explorado las causas del deterioro del juego limpio en futbolistas jóvenes (ver Cruz et al., 2001 para una revisión) y se ha ido acumulando evidencia que manifiesta que las consecuencias que experimentan los y las deportistas dependen sobre todo de la calidad y organización de los programas deportivos. Estos aspectos, a su vez, vienen determinados por el papel que ejercen los y las agentes sociales implicados/as en el contexto deportivo (Fraser-Thomas y Côté, 2009).

El Trabajo 1 se desarrolló a raíz de la participación en el proyecto *Erasmus+* *Psytool*, que estaba dirigido a promover la integridad y el valor educativo del deporte, y supone una continuación de las tesis doctorales realizadas en el GEPE sobre la influencia que ejercen los agentes sociales en el proceso de socialización de los y las deportistas de iniciación, aportando evidencia sobre la importancia de los entrenadores y entrenadoras en el desarrollo moral de sus deportistas (e.g., Marques, 2016). Los resultados indican que el clima motivacional que perciben los y las futbolistas en etapas de iniciación influye en su desarrollo moral, específicamente en su predisposición a realizar comportamientos prosociales y antisociales. En concreto, un clima *Empowering* (i.e., clima orientado a la tarea con un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía) se relaciona con una mayor orientación a la deportividad, específicamente en aspectos relacionados con un mayor compromiso y respeto tanto por el reglamento, como por el colectivo arbitral y las normas sociales (e.g., felicitar al adversario cuando gana). Estos resultados sugieren

que el clima orientado a la tarea y el estilo de apoyo a la autonomía, más allá de sus efectos sobre variables motivacionales, se relaciona con acciones prosociales en el deporte (Boixadós et al., 2004; Kavussanu, 2006; Hodge y Gucciardi, 2015; Stanger et al., 2018). Complementariamente, el clima *Disempowering* (i.e., clima orientado al ego y estilo controlador) se relaciona con una mayor predisposición al engaño en línea con investigaciones precedentes (Boardley y Kavussanu, 2009; Bortoli et al., 2012; Cheon et al., 2018; Hodge et al., 2013). Adicionalmente, el primer trabajo de esta tesis evidencia que los y las futbolistas muestran una mayor predisposición a realizar aquellos comportamientos que, pese a no ir en contra del reglamento, son antisociales ya que se refieren a acciones que ponen en desventaja a los y las oponentes (e.g., perder tiempo cuando se va ganando). Este hecho puede explicarse por la tendencia del deporte de iniciación a imitar el modelo profesional, donde este tipo de acciones suelen reproducirse y considerarse inherentes a la competición (Cruz, 1998). Si no se tiene una idea clara de qué comportamientos van en línea con los objetivos educativos del deporte de iniciación, difícilmente se conseguirá potenciar esta parte.

Como complemento al clima generado por los entrenadores y entrenadoras, el Trabajo 2 ofrece una síntesis de la literatura existente sobre el papel de la figura arbitral en el desarrollo positivo de deportistas. Hasta el momento, los trabajos orientados a sintetizar la literatura sobre este agente se han centrado en detectar tendencias y vacíos en la investigación (Hancock et al., 2020), en analizar la interacción entre los trabajos publicados (Hancock et al., 2015), y en sintetizar las características que deben poseer para la excelencia en su tarea (Mascarenhas et al., 2005). Además, estos trabajos han tenido en cuenta solamente al fútbol (Pina et al., 2018) o la temática de la toma de decisiones (Plessner & Haar, 2006). Sin embargo, nuestro trabajo, aunque tiene una finalidad de tipo más divulgativa, ha pretendido revisar las propuestas que desde la Psicología del Deporte se han orientado a evaluar los roles, necesidades y recursos percibidos por este colectivo en el deporte de iniciación. La síntesis de la literatura previa muestra que se les atribuye la responsabilidad de actuar como figura educativa orientando su actuación hacia la enseñanza y mejora de habilidades, además de facilitar la diversión de los y las deportistas

(Andersson, 2019). Sin embargo, al contrario de lo que pasa con los entrenadores y entrenadoras, este colectivo no es plenamente consciente de su función pedagógica y de las responsabilidades que se le atribuyen relacionadas con el desarrollo positivo de los y las deportistas (Firek et al., 2020; Ploszaj et al., 2020), hasta el punto de considerar que su función se reduce únicamente a la enseñanza del reglamento (Serrano-Durá y Devís, 2020). Adicionalmente, la revisión destaca que las acciones violentas que regularmente vivencian en las competiciones (e.g., comentarios desagradables) provocan que exista una visión crítica que cuestiona el potencial educativo del deporte (Bressan et al., 2019). Los resultados del Trabajo 2 muestran además la necesidad de formarlos en estrategias y recursos para potenciar los aspectos pedagógicos del deporte.

De la síntesis de esta primera parte, podemos detectar que el comportamiento moral de los y las deportistas es sensible al clima motivacional del entorno pero, sin embargo, la toma de conciencia no es suficiente para que se produzca un cambio hacia un deporte de iniciación más educativo. Además, se detecta la necesidad de evidenciar y aumentar el reconocimiento del colectivo arbitral como agente social con funciones educativas. Por estas razones, el punto en común de ambos trabajos y que marca el inicio de la segunda parte es que son necesarias intervenciones y/o formaciones específicas dirigidas a concienciar y dar recursos para que las personas implicadas en el entorno deportivo adquieran conocimientos sobre sus responsabilidades en la promoción de consecuencias positivas a través del deporte.

2ª Parte – Vocación: Formación basada en la evidencia y en las necesidades con agentes implicados en el contexto deportivo

De la necesidad de desarrollar intervenciones específicas con agentes sociales para la promoción del deporte educativo surgen los trabajos 3 y 4, que pretenden actualizar la línea de tesis de intervención realizadas con entrenadores en el GEPE (e.g., Mora, 2015; Sousa, 2008). Ambos trabajos se han desarrollado siguiendo el Modelo GEPE de PBE (Ramis et al., 2019), y suponen un avance ya que se adaptan a las recomendaciones del ámbito de basarse en la literatura más reciente y de adaptarse a las necesidades, características, preferencias y contexto de las personas participantes en la intervención (*APA Presidential Task Force on Evidence-Based*

Practice, 2006). No es casual que los trabajos 3 y 4 se hayan publicado en una revista especializada en investigación y práctica aplicada en el ámbito. De esta manera, sus hallazgos se ofrecen como evidencia científica que profesionales de la Psicología del Deporte podrán utilizar como punto de partida en el diseño de sus propios programas, poniendo en valor la importancia de que la práctica profesional debe entenderse como un proceso recursivo, donde los resultados y conclusiones de un trabajo servirán como fundamentación teórica de investigaciones o intervenciones futuras (Ramis et al., 2019).

En relación con los aspectos específicos a tener en cuenta en los programas de promoción del desarrollo de los y las deportistas, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de incluir al entorno en el proceso de formación para su optimización (Knight et al., 2011). En concreto, los resultados de ambos programas sugieren que la implicación de las familias en el proceso formativo es clave ya que muchas de las dificultades percibidas por entrenadores y entrenadoras se derivan de las dudas sobre la interacción con ellas. En el caso del colectivo arbitral, la implicación de las familias pasa por concienciar sobre la importancia y el reconocimiento del colectivo arbitral como agente educativo, ya que normalmente son los iniciadores de las conductas violentas que percibe este colectivo (Bressan et al., 2019; Cruz et al, 2016). El formato y el contenido de los programas de intervención, por lo que se deriva en nuestros trabajos, deben generar dinámicas que permitan a las personas participantes compartir experiencias entre ellas, así como incluir contenidos que sean aplicables en su contexto real de actuación (e.g., entrenamientos, competiciones). Adicionalmente, los resultados señalan la importancia de evaluar la satisfacción de personas que participan en los programas. De esta manera, al conocer sus opiniones, se pueden ir modificando los contenidos y objetivos del programa durante su desarrollo.

Específicamente en el programa para entrenadores y entrenadoras de iniciación, el trabajo responde a la necesidad de ir más allá de los trabajos de evaluación cuantitativa descriptivos y relacionales, y evolucionar hacia intervenciones basadas en procedimientos sistematizados para facilitar la comparación de los resultados de distintas aproximaciones a propósitos similares

(Cropley et al., 2020; Ibáñez et al., 2019). Los resultados se añaden a la evidencia que sugiere que, a pesar de que existe una consciencia generalizada sobre su responsabilidad en el desarrollo integral de los y las deportistas, esta figura manifiesta una falta de formación específica sobre cómo pueden hacerlo (Santos et al., 2019). Para suplir esta falta de formación son necesarias intervenciones dirigidas a promocionar acciones y estrategias específicas y situadas en el contexto deportivo (Harwood, 2017). En este sentido, los resultados se añaden a la evidencia sobre la adecuación del Modelo de las 5Cs para la formación de entrenadores y entrenadoras en aspectos relacionados con la optimización del desarrollo psicosocial de sus deportistas (Harwood, 2008; Harwood et al., 2015). En concreto, este modelo ofrece estrategias específicas para aumentar la confianza y el conocimiento de los entrenadores y entrenadoras sobre cómo incorporar en entrenamientos y competiciones el trabajo de cinco atributos (compromiso, comunicación, concentración, control y confianza) considerados claves para el desarrollo positivo de los y las deportistas (Lerner, 2002).

Por su parte, el Trabajo 4 incluye a la figura arbitral en contextos de iniciación en la línea de programas de intervención para potenciar el deporte educativo desarrollados desde el GEPE. Gerard Soriano (2018) inició la línea de investigación sobre arbitraje en el grupo con su tesis doctoral ‘La experiencia de ser árbitro de fútbol: fuentes de estrés y apoyo organizacional’, en la que concluía que el apoyo de las organizaciones deportivas (e.g., Comité de Árbitros) era clave para la motivación y el compromiso de los árbitros de fútbol. Esta tesis complementa los trabajos de investigación de aquella con un programa de intervención dirigido a potenciar el rol educativo del colectivo arbitral. Este programa responde a la necesidad planteada por Hancock et al. (2020) sobre que la literatura enfocada en esta figura debería de desarrollar prácticas basadas en la evidencia y en las necesidades del colectivo.

La segunda parte propone dos propuestas de intervención basadas en la evidencia y en las necesidades de los usuarios y permite, además de actualizar la línea de trabajos desarrollada por el GEPE, responder a necesidades específicas respecto al trabajo con entrenadores/as y árbitros/as detectadas en la literatura previa (Cropley et al., 2020; Hancock et al., 2020; Ibáñez et al., 2019).

Sin embargo, llegados a este punto del proceso de doctorado tomamos consciencia de que, tanto la literatura consultada como los resultados derivados de esta tesis en general, había construido el conocimiento asumiendo que la perspectiva de los participantes hombres, era la perspectiva estándar en el contexto deportivo. De ahí surgió la necesidad de ir a la 'Prórroga' y complementar los trabajos previos visibilizando e incorporando la realidad de la mujer, específicamente en el rol de entrenadora. La segunda parte de esta tesis doctoral concluye que, para que el deporte sea más educativo, tiene que ser más igualitario y menos basado en la perspectiva masculina. En este sentido, y a pesar de que se ha planteado en el prefacio que la tesis se concibió desde el deporte de iniciación, la detección de la baja participación de mujeres en el deporte tiene que ver con la escasez de referentes visibles que desarrollen una carrera en el alto nivel. Por este motivo, el último trabajo abordó el estudio de las carreras de mujeres entrenadoras hacia el deporte de alto rendimiento.

Prórroga – Proyección: Hacia la construcción de mapas de carrera de entrenadoras profesionales

Aunque en las primeras dos partes de la tesis no se hace referencia de manera explícita, la necesidad de complementar la investigación tradicional con trabajos con perspectiva de género, esta existe de manera latente dejando entrever que el avance hacia un deporte más educativo es incompleto si no se acompaña de una tendencia hacia un deporte más igualitario. Esta parte permite añadir el estudio de las entrenadoras a la línea de investigación de mujer y deporte del grupo, centrada hasta el momento en mujeres deportistas (Pérez-Rivases, 2018) y en cargos directivos (Pallarès et al., 2014; Pallarès et al., 2017). Además también se complementan los resultados de la tesis desarrollada por Saül Alcaraz (2014), los cuales evidenciaron la necesidad de explorar las experiencias de los entrenadores no como vectores de influencia hacia la experiencia de los deportistas sino como sujeto de estudio en sí mismos. En esta línea, los trabajos de esta tesis responden a la necesidad de visibilizar la carrera profesional de entrenadoras ya que, pese a que la presencia de la mujer en el deporte ha crecido exponencialmente en las últimas décadas (Gill, 2020; Valiente, 2020), en estas áreas la mujer sigue estando infrarrepresentada

tanto en lo que se refiere a número de participantes como por lo que respecta a las posiciones que ocupan (Coakley, 2017).

En el Trabajo 5 se indaga en las características personales y contextuales que influyen en las trayectorias profesionales de entrenadoras durante las diferentes etapas de su carrera. Los resultados contribuyen a la necesidad de evidencia empírica en el ámbito detectada por Cropley et al. (2020) y por Ibañez et al. (2019) sobre (a) la figura de entrenador en general, situándolo en el centro de la investigación y no exclusivamente como un agente de influencia en sus deportistas, y (b) las experiencias de las mujeres desempeñando este rol. Este trabajo, más allá de explorar la figura de la mujer entrenadora y los recursos y barreras percibidos de manera general, incorpora la perspectiva de carrera teniendo en cuenta los cambios y etapas que caracterizan su desarrollo para detectar momentos clave en su carrera (LaVoi y Boucher, 2021). De esta manera, los hallazgos del trabajo permiten proponer estrategias de acompañamiento que faciliten el acceso y el progreso de la mujer en este contexto. Los resultados manifiestan la necesidad de generar modelos de carrera específicos para entrenadoras, ya que la literatura sobre estos modelos se ha elaborado exclusivamente desde la perspectiva masculina (Baltes et al., 2019).

La carrera profesional de las entrenadoras puede representarse metafóricamente con la imagen de un laberinto, reflejando la idea de ir navegando por diferentes vías hasta encontrar el camino que posibilite el progreso profesional. Este resultado cuestiona la literatura previa sobre los modelos lineales de carrera que entienden el progreso como el avance normativo a través de etapas ya definidas (e.g., Gilbert et al., 2006; Nash y Sproule, 2009, Ronkainen et al., 2019) y que pueden explicar por qué las entrenadoras atribuyen sus éxitos a causas externas (e.g., a través de aliados) y/o al azar, y no a sus propios méritos. En este sentido, se propone entender los modelos de carrera de las entrenadoras como mapas que permitan navegar a través de diversas rutas alternativas para llegar al objetivo deseado de la profesionalización.

En relación con los aspectos que determinan el desarrollo de sus trayectorias, nuestros resultados señalan más barreras que facilitadores, como previamente ya se había señalado en investigaciones centradas en esta temática (ver LaVoi y Dutove, 2012; Burton y LaVoi, 2016 para

una revisión). Sin embargo, los resultados del Trabajo 5 añaden que estos factores facilitadores se encuentran sobre todo en los niveles más próximos contextualmente (i.e., individual e interpersonal) y son más relevantes sobre todo en los momentos iniciales de carrera y (e.g., haber sido deportista de élite), pero van perdiendo importancia a medida que se va avanzando hacia roles más profesionales, donde los factores organizacionales (e.g., malas condiciones laborales) y estructurales (e.g., mayor responsabilidad en el cuidado familiar) incrementan su protagonismo limitando las opciones de progreso. Esto puede explicar por qué suele haber más mujeres en el deporte de iniciación que en contextos de alto rendimiento, donde continuamente se encuentran factores limitantes que pueden provocar el abandono de sus carreras.

Implicaciones prácticas

De los resultados de la tesis se derivan algunas implicaciones prácticas que serán útiles para que los entornos deportivos promocionen un deporte más educativo e igualitario. En relación con la parte educativa, los resultados de esta tesis aportan información para profesionales de la Psicología del Deporte sobre cómo diseñar, implementar y evaluar acciones formativas dirigidas tanto a mujeres como hombres que entrenan y arbitran en iniciación. Se recomienda que las acciones estén basadas en la evidencia científica pero adaptadas a las demandas y necesidades de las personas usuarias (Ramis et al., 2019). Concretamente, se ofrecen dos ejemplos de experiencias profesionales aplicadas desde su diseño hasta su evaluación, basadas en el modelo GEPE de PBE (Ramis et al., 2019), que permite integrar ambas premisas, y que profesionales de la Psicología del Deporte pueden utilizar como guía en su práctica profesional habitual. Específicamente, es importante generar condiciones contextuales con orientación al aprendizaje que favorezcan el desarrollo moral de los y las deportistas de iniciación. En este sentido, los programas de intervención en el deporte de iniciación deben contemplar entre sus objetivos estrategias para la creación de climas orientados a la tarea y de apoyo a la autonomía por su relación positiva con una mayor predisposición a desarrollar comportamientos prosociales. En relación con el desarrollo psicosocial, es importante considerar prácticas dirigidas a aumentar los conocimientos y confianza de los y las agentes sociales sobre cómo integrar en entrenamientos

y/o competencias aspectos considerados clave para el desarrollo positivo de los y las deportistas (e.g., 5Cs). Adicionalmente, esta tesis enfatiza la necesidad de realizar acciones dirigidas a reforzar los objetivos del deporte de iniciación y a mitigar el impacto producido por la imitación del deporte profesional (e.g., Cruz et al., 2016). Las organizaciones deportivas deberían contemplar la necesidad de involucrar a todo el entorno para optimizar el impacto y relevancia de las acciones. En esta línea, se recomienda que se planteen propuestas integrales que vayan más allá de las figuras más cercanas a nivel deportivo (e.g., entrenadores y entrenadoras, árbitros y árbitras) e incorporen la formación de otros agentes de influencia directa en los y las deportistas (e.g., familias), sin olvidar la responsabilidad que tienen las propias organizaciones (e.g., clubes, federaciones) y las instituciones políticas (e.g., programas deportivos estatales) de ofrecer recursos y apoyo a estos colectivos (Soriano et al., 2019; Torregrossa et al., 2021).

Con relación a la promoción de un deporte más igualitario, son necesarias estrategias adaptadas al momento de carrera de las entrenadoras. Es importante incentivar la entrada en el rol, para ello se recomienda el desarrollo de iniciativas especialmente a nivel organizacional (i.e., instituciones públicas, federaciones deportivas, clubes) dirigidas a visibilizar a aquellas mujeres que estén desarrollando estas carreras contribuyendo a que otras niñas y jóvenes las consideren como modelos de carrera plausible. Adicionalmente, los resultados del trabajo señalan que los inicios son difíciles a raíz del cambio de rol y de la dificultad en la gestión de diversas situaciones (e.g., conflictos con las deportistas). Por esta razón, se recomienda el desarrollo de programas de mentoría donde entrenadoras profesionales supervisen y guíen a las noveles. Respecto al progreso hacia contextos de alto rendimiento, se deben desarrollar planes estratégicos que contemplen la realidad específica de las mujeres en este rol. Regular la maternidad y establecer protocolos específicos para la conciliación familiar, y mejorar las condiciones laborales para que se puedan centrar exclusivamente en su carrera como entrenadoras se consideran clave para la profesionalización de la mujer en este rol. Por otra parte, el desempeño en contextos de alto rendimiento está asociado a múltiples riesgos para la salud mental (Didymus, 2017), incrementados en el caso de las mujeres entrenadoras (Kenttä et al., 2020; Norris et al., 2017).

Por esta razón, se recomienda el desarrollo de Programas de Asistencia de Carrera (PACs; Torregrossa et al., 2020) específicos para estas figuras con la finalidad de ofrecer apoyo continuado durante sus carreras, lo que a su vez ayudará en la prevención de problemas de salud mental y de abandono. Finalmente, los resultados apuntan a que más allá de acciones específicas a nivel individual, interpersonal y/u organizacional, es necesario tener en cuenta que mientras en el deporte siga prevaleciendo la perspectiva masculina, difícilmente se logrará equilibrar la balanza del género. Por esta razón, son necesarias acciones y políticas que incluyan la formación y educación del entorno deportivo (e.g., cargos en la directiva, familias, empresas patrocinadoras) para que la cultura del deporte sea cada vez más igualitaria.

Limitaciones y futuras investigaciones

La presente tesis no se ha diseñado bajo ningún paradigma concreto, sino que se ha adoptado una relación ontológica-epistemológica considerada más adecuada pragmáticamente en cada una de sus partes (Tamminen y Poucher, 2020). De esta manera se ofrecen interpretaciones del contexto deportivo desde distintas perspectivas que proporcionan información que se complementa, pero de las que derivan una serie de limitaciones. En primer lugar, en el Trabajo 1 se ha realizado un análisis correlacional, por lo que futuras investigaciones deberían incorporar diseños experimentales que permitan explorar modelos predictivos y/o de ecuaciones estructurales para profundizar en la relación entre las variables estudiadas. Además, este primer trabajo es de naturaleza transversal, por lo que se deberían incorporar diseños longitudinales que permitan comprender la evolución de la relación con el paso del tiempo. El Trabajo 2 es de carácter divulgativo aunque ofrece una síntesis de la literatura acorde a este fin detectando las necesidades formativas del colectivo arbitral en el deporte de iniciación. Esta síntesis es un primer paso hacia una revisión de la literatura mediante procedimientos sistematizados que aumenten su rigor y calidad asegurando (a) una búsqueda más exhaustiva, (b) el análisis de la calidad de los trabajos incluidos, y (c) una síntesis que incorpore las tendencias de investigación y los vacíos en el conocimiento (Grant et al., 2009; Tod, 2019). En la segunda parte, los Trabajos 3 y 4 no se enmarcan en proyectos subvencionados, sino que son respuestas a demandas de actuación

específicas de organizaciones deportivas y tienen mayor o menor recorrido en función de los recursos que la organización puede invertir. En ambos casos, la demanda de actuación era puntual y, pese a que se facilitara una sesión de seguimiento, no se contempló el seguimiento de los efectos reales de las intervenciones a largo plazo. Futuros programas, además de evaluar la satisfacción y el aprendizaje de las personas participantes, deberían evaluar la transferencia de los contenidos al contexto real, así como el efecto final de la intervención tanto en las personas usuarias como en el entorno (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 1994). Aunque el género es uno de los múltiples mecanismos de opresión posibles en el contexto deportivo, existen muchos otros que no han sido objeto de esta investigación y que deberían contemplarse para promocionar un deporte más igualitario (e.g., orientación sexual, [dis]capacidad, raza). El Trabajo 5 de esta tesis explora la realidad de las entrenadoras sin tener en cuenta la interacción de los múltiples sistemas de opresión, por lo que futuras investigaciones deberían explorar cómo la interseccionalidad influye en las experiencias de los y las agentes implicadas en el contexto deportivo en general, y de las entrenadoras en particular.

Conclusiones

Esta tesis ha abordado la necesidad de incorporar un enfoque más educativo y más igualitario en el deporte revisando los factores contextuales y sociales. El deporte ocurre en un espacio, en un momento y en un contexto social, y las personas del entorno determinan en gran medida tanto la experiencia presente como futura de quien lo practica, quien se forma y quien se desarrolla en él. El contexto puede acompañar hacia actitudes más deportivas de futbolistas en iniciación, pero también puede fomentar objetivos de carrera más ambiciosos de entrenadoras en proyección hacia el alto rendimiento. De los cinco trabajos presentados, las conclusiones generales derivadas de la tesis son:

- El clima motivacional generado por los entrenadores y entrenadoras en el deporte de iniciación se relaciona con la probabilidad de que los y las futbolistas realicen conductas más orientadas a la deportividad o más orientadas hacia el engaño.
- Los y las futbolistas de iniciación consideran la astucia deportiva como aceptable en base al modelo de deporte profesional.
- Los programas de intervención con entrenadores y entrenadoras de iniciación se perciben como más efectivos si ofrecen estrategias y pautas concretas sobre cómo pueden influir en el desarrollo de sus deportistas durante entrenamientos y competiciones.
- La literatura reciente sobre arbitraje en iniciación sugiere que este colectivo solo se considera responsable del cumplimiento del reglamento y no es del todo consciente de su responsabilidad pedagógica.
- Los programas de intervención con el colectivo arbitral de iniciación que refuerzan su papel pedagógico y que ofrecen recursos para integrar los conocimientos adquiridos en la práctica real se perciben como muy valiosos por parte de este colectivo.
- De manera general, la intervención y formación de hombres y mujeres ocupando los roles de entrenadores y árbitros en el deporte de iniciación es más valiosa cuando se

basa en la evidencia y se percibe más útil cuando se amolda tanto a las necesidades de las personas usuarias como a las de las organizaciones demandantes.

- La evaluación continua de las sesiones de los programas de formación permite la permeabilidad de los programas durante su desarrollo adaptándose parcialmente a las necesidades de las personas participantes.
- Las mujeres entrenadoras perciben su carrera como un laberinto sin una guía clara para acceder al alto nivel y en la que dependen de personas y factores externos para progresar.
- El desarrollo de las carreras de las entrenadoras está marcado por diversos obstáculos que actúan en distintos momentos y niveles contextuales dificultando el progreso hacia posiciones de más nivel.
- Las entrenadoras necesitan apoyos distintos según el momento de carrera en el que se encuentren. En las primeras etapas las demandas principales tienen que ver con la transición de deportistas a entrenadoras y, a medida que progresan en su carrera, se echan en falta recursos para promocionar su acceso a contextos de alto nivel (e.g., ayudas para la conciliación familiar).
- Los entornos deportivos tienen un papel fundamental en la facilitación del acceso y progreso de las entrenadoras en roles profesionales, pero se detectan cambios necesarios a nivel organizacional y cultural en el deporte para la visibilización y promoción de las mujeres entrenadoras.

Conclusions

This doctoral thesis has addressed the need to incorporate a more educational and egalitarian approach by exploring contextual and social factors. Sport occurs at a specific location, moment and social context, and the involved entourage determines to a great extent both the present and future experience of those who participate and develop in it. The context can promote more sportpersonship-oriented behaviours in youth sport football players, but also more ambitious career goals in women coaches intending to access high-performance settings. The conclusions derived from this thesis are:

- The coach-created motivational climate is associated with young football players' probabilities of developing more sportpersonship-oriented or cheating-oriented behaviours.
- Youth sport football players consider gamesmanship acceptable due to the influence of professional sport.
- Intervention programmes with youth sport coaches that provide specific strategies about how they can influence the development of their athletes during training sessions and competitions are perceived as more effective.
- Recent literature on youth sport officials suggests they only acknowledge their task of applying the rules of the sport, and that they are not fully aware of their educational role.
- Intervention programmes with youth sport officials aimed at reinforcing their pedagogical role and at providing resources to implement this knowledge in real scenarios are evaluated positively by participants.
- In general, basing intervention programmes with youth sport coaches and officials on recent evidence and participants' and sport organizations' needs increases their rigour and perceived usefulness.
- The continuous evaluations of the intervention programmes' sessions allow the permeability of the programmes during their development, by partially adapting them to the needs of the participants.

CONCLUSIONS

- Women coaches perceive their careers shaped by the metaphor of a maze, without a clear pathway to enter high-performance settings and with progress depending on external people and factors.
- The development of women's coaching careers is influenced by various barriers at different contextual levels that hinder women from progressing to top-level positions.
- Women coaches need situated support across the different career stages. Demands in the early career stages are related to the transition from athlete to coach, and as women progress in their careers, supports to access high-performance settings (e.g., policies for the work-family balance) are missing.
- The sports environment plays a key role in facilitating women coaches' access and progression to professional roles, but organizational and structural changes in sports are detected to promote women's coaching careers.

Referencias

- Alcaraz, S. (2014). *La Influencia del Contexto Social sobre la Motivación de Entrenadores y Deportistas: Una visión desde la Teoría de la Autodeterminación*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7^a ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Andersson, E. (2019). A referee perspective on the educational practice of competitive youth games: exploring the pedagogical function of parents, coaches and referees in grassroots soccer. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(6), 615–628. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1652806>
- APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. (2006). Evidence-Based Practice in Psychology. *American Psychologist*, 61, 271–285. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.39.6.658>
- Baltes, B., Rudolph, C. W., y Zacher, H. (Eds.). (2019). *Work across the lifespan*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2016-0-04055-X>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Theory, research, and applications* (Vol. 1, pp. 71–129). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bredemeier, B. J., Weiss, M. R., Shields, D. L., y Shewchuk, R. M. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15, 212-220. <https://doi.org/10.1080/0305724860150304>
- Boardley, I. D., (2020). Moral Behavior in Sport. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology-Volume I* (pp. 391-309). Wiley.

- Boardley, I. D., y Kavussanu, M. (2009). The influence of social variables and moral disengagement on prosocial and antisocial behaviors in field hockey and netball. *Journal of Sports Sciences*, 27, 843–854. <https://doi.org/10.1080/02640410902887283>
- Boixadós, M., y Cruz, J. (1995). Evaluación del fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 2(3), 13-22.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317. <https://doi.org/10.1080/10413200490517977>
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrossa, M., y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(2), 295-310.
- Bortoli, L., Messina, G., Zorba, M., y Robazza, C. (2012). Contextual and individual influences on antisocial behaviour and psychobiosocial states of youth soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 397–406. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.01.001>
- Brandao, R., Serpa, S., Krebs, R., Araújo, D., y Machado, A. A. (2011). El significado de arbitrar: percepción de jueces de fútbol profesional. *Revista de Psicología del deporte*, 20(2), 275-286.
- Bressan, J. C. M., Carneiro, K. T., Silveira, V. T., Dos Santos, D. S. G., y Reverdito, R. S. (2019). Arbitration in school sport context: Perception of violence reported by referees. *Journal of Physical Education*, 30(1), 1–10. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3056>
- Burton, L. J., y LaVoi, N. M. (2016). An ecological/multisystem approach to understanding and examining women coaches. En N. M. LaVoi (Ed.), *Women in Sports Coaching* (pp. 49-62). Routledge.

- Cheon, S., Reeve, J., y Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behaviour and diminish antisocial behaviour. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74–88.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.010>
- Coakley, J. (2017). *Sports in society: Issues and controversies*. McGraw-Hill.
- Côté, J., y Abernethy, B. (2012). A developmental approach to sport expertise. En S. Murphy (Ed), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 435-447). Oxford University Press.
- Côté, J., y Hancock, D. J. (2014). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1), 51-65.
<https://doi.org/10.1080/19406940.2014.919338>
- Cropley, B., Thelwell, R., Mallett, C. J., y Dieffenbach, K. (2020). EPILOGUE A Commentary and Reflection on Sport Psychology in the Discipline of Sports Coaching. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(1), 121-128.
<https://doi.org/10.1080/10413200.2019.1695690>
- Cruz, J. (1998). Do the rules protect fairplay in professional sport. En *Proceedings III European Seminar on Fairplay* (pp. 235-249). Horizonte.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrossa, M., y Valiente, L. (2000). *Participa amb ells! Assessorament a famílies que participen en competicions escolars*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrossa, M., y Mimbbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(10), 111-132.

- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., y Capdevila, L. (1995). Prevalent values in young Spanish soccer players. *International Review for the Sociology of Sport*, 30, 353-373.
<https://doi.org/10.1177%2F101269029503000308>
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., Ruiz, A., Arbona, P., Molons, Z., Call, J., Berbel, G., y Capdevila, L. (1991). Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de Investigación y Documentación sobre las ciencias de la Educación Física y el Deporte*. 19, 81-99.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., y Torregrossa, M. (2001). Es perd el ‘fairplay’ i l’esportivitat a l’esport en edat escolar?. *Apunts*, 64, 6-16.
- Cruz, J., Bou, A., Ferrández, J.M., Martín, M., Monràs, J., Monfort, N., y Ruiz, A. (1987). Evaluación conductual de las interacciones entre entrenadores y jugadores de baloncesto escolar. *Apunts Medicina de l'Esport*, 24, 89-98.
- Cruz, J., Ramis, Y., y Torregrosa, M. (2016). Barcelona’s Campaign to Promote Parents’ Sportspersonship in Youth Sports. En J. G. Cremades, y L. Tashman, (Eds.), *Global Practices and Training in Applied Sport, Exercise, and Performance Psychology: A Case Study Approach* (pp. 50-57). Routledge.
- Cunningham, G. B. (2021). The Glass Cliff, Gender, and Sport Leadership: A Narrative Review and Meta-Analysis. En L. Norman (Ed.), *Improving Gender Equity in Sports Coaching* (pp. 11-29). Routledge.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Devereux, E. C. (1978). Backyard versus little league baseball: The impoverishment of children’s games. En R. Martens (Ed.), *Joy and sadness in children’s sports*. (pp.115-131). Human Kinetics.

- Didymus, F. F. (2017). Olympic and international level sports coaches' experiences of stressors, appraisals, and coping. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 9(2), 214–232. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2016.1261364>
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching: setting the stage for the PAPA Project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 311-318. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.839414>
- Firek, W., Płoszaj, K., y Czechowski, M. (2020). Pedagogical function of referees in youth sport: Assessment of the quality of referee–player interactions in youth soccer. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030905>
- Flett, M. R., Carson-Sackett, S., y Camiré, M. (2017). Understanding effective coaching: Antecedents and consequences. En R. Thelwell, C. G. Harwood y I. Greenlees (Eds.), *The Psychology of Sports Coaching* (pp. 156-169). Routledge.
- Fraser-Thomas, J., y Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23, 3–23. <https://doi.org/10.1123/tsp.23.1.3>
- Gilbert, W. D., Côté, J., y Mallett, C. (2006). Developmental paths and activities of successful sport coaches. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1, 69–76. <https://doi.org/10.1260/174795406776338526>
- Gill, D. L. (2020). Gender and culture. En G. Tenenbaum, y R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 1131-1151). John Wiley & Sons.
- Grant, M. J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Gutierrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Gymnos.

- Hancock, D. J., Bennett, S., Roaten, H., Chapman, K., y Stanley, C. (2020). An Analysis of Literature on Sport Officiating Research, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1756198>
- Hancock, D. J., Rix-Lièvre, G., y Côté, J. (2015). Citation network analysis of research on sport officials: a lack of interconnectivity, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 8(1), 95-105. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2015.1022202>
- Harwood, C. G. (2008). Developmental Consulting in a Professional Football Academy: The 5Cs Coaching Efficacy Program. *The Sport Psychologist*, 22(1), 109-133. <https://doi.org/10.1123/tsp.22.1.109>
- Harwood, C. G. (2017). Enhancing coaching efficacy in the psychosocial development of athletes. En R. Thelwell, C. G. Harwood y I. Greenlees (Eds.), *The psychology of sports coaching* (pp. 203-217). Routledge.
- Harwood, C. G., Barker, J. B., y Anderson, R. (2015). Psychosocial Development in Youth Soccer Players: Assessing the Effectiveness of the 5Cs Intervention Program. *The Sport Psychologist*, 29(4), 319-334. <https://doi.org/10.1123/tsp.2014-0161>
- Hinojosa-Alcalde, I., Andrés, A., Serra, P., Vilanova, A., Soler, S., y Norman, L. (2017). Understanding the gendered coaching workforce in Spanish sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 0(0), 1-11. <https://doi.org/10.1177/1747954117747744>
- Hodge, K., y Gucciardi, D. F. (2015). Antisocial and prosocial behavior in sport: the role of motivational climate, basic psychological needs, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(3), 257-273. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0225>
- Hodge, K., Hargreaves, E., Gerrard, D., y Lonsdale, C. (2013). Psychological mechanisms underlying doping attitudes in sport: Motivation and moral disengagement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 419-432. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.4.419>

- Ibáñez, S. J., García-Rubio, J., Antúnez, A., y Feu, S. (2019). Coaching in Spain Research on the Sport Coach in Spain: A Systematic Review of Doctoral Theses, *International Sport Coaching Journal*, 6(1), 110-125. <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0096>
- International Olympic Committee (2021). Factsheet: women in the Olympic movement update – October.
- Jaenes, J. C., Bohórquez, M. R., Caracuel, J. C., y López, A. M. (2012). Estado emocional y situaciones de estrés en árbitros de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 17-24.
- Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. *Journal of Sports Sciences*, 24(6), 575–588. <https://doi.org/10.1080/02640410500190825>
- Kenttä, G. Bentzen, M., Dieffenbach, K., y Olusoga, P. (2020). Challenges experienced by women high performance coaches and its association with sustainability in the profession. *International Sport Coaching Journal*, 7(2), 200-208. <https://doi.org/10.1123/iscj.2019-0029>
- Kirkpatrick, D. L., y Kirkpatrick, J. D. (1994). *Evaluating training programs*. Berrett-Koehler Publishers.
- Knight, C. J., Neely, K. C., y Holt, N. L. (2011). Parental behaviours in team sports: How do female athletes want parents to behave?. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 76–92. <https://doi.org/10.1080/10413200.2010.525589>
- Larsen, L. K., Fisher, L., y Moret, L. (2019). The coach's journal: Experiences of Black female assistant coaches in NCAA division I women's basketball. *The Qualitative Report*, 24(3), 632-658. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3742>

- LaVoi, N. M., y Boucher, C. J. (2021). Supporting and Developing Women in Sport Coaching – A lifespan Career Approach. En L. Norman (Ed.), *Improving Gender Equity in Sports Coaching* (pp. 177 – 197). Routledge.
- LaVoi, N. M., y Dutove, J. K. (2012). Barriers and supports for female coaches: an ecological model. *Sports Coaching Review*, 1, 17-37.
<https://doi.org/10.1080/21640629.2012.695891>
- LaVoi, N. M., Wasend, M., y Baeth, A. (2019). Exploring the gender divide in current day sport coaching. En R. Thelwell y M. Dicks (Eds.), *Professional advances in sports coaching* (pp. 101-112). Routledge.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- López-Mora, C., Flores, M.C., Valdivia-Moral, P., Olivares, M.C., y González-Hernández, J. (2021). Enseñando valores y potenciando la prosocialidad. Lo que promueven los entrenadores y lo que interiorizan los deportistas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(2), 59-71. <https://doi.org/10.6018/cpd.447181>
- Marques, M. (2016). *Estrategias de los entrenadores para la enseñanza de competencias de vida a jóvenes en riesgo de exclusión social* [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mascarenhas, D. R. D., Collins, D., y Mortimer, P. (2005). Elite refereeing performance: Developing a model for sport science support. *The Sport Psychologist*, 19(4), 364–379.
<https://doi.org/10.1123/tsp.19.4.364>
- McPherson, B. D., y Brown, B. A. (1988). The structure, processes, and consequences of sport for children. En F. L. Smoll, R. A. Magill y M. J. Ash (Eds.), *Children in sport* (pp. 265-286). Human Kinetics.
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2021). Anuario de Estadísticas Deportivas 2020.

- Mora, A. (2015). *Efectos del Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) de baloncesto en sus comportamientos e influencias sobre el clima motivacional, la autoestima y la ansiedad de los jugadores* [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mora, A., Cruz, J., y Torregrosa, M. (2009). Effects of a training program in communication styles of basketball coaches. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, Sup, 299-302.
- Nash, C. S., y Sproule, J. (2009). Career development of expert coaches. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(1), 121-138. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.4.1.121>
- Norman, L. (2008). The UK coaching system is failing women coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(4), 447-476. <https://doi.org/10.1260%2F174795408787186431>
- Norman, L. (Ed.). (2021). *Improving Gender Equity in Sports Coaching*. Routledge.
- Norman, L., y Rankin-Wright, A. (2018). Surviving rather than thriving: Understanding the experiences of women coaches using a theory of gendered social well-being. *International Review for the Sociology of Sport*, 53(4), 424-540. <https://doi.org/10.1177%2F1012690216660283>
- Pallarès, S., Torregrossa, M., y Pérez-Rivases, A. (2017). *No es por casualidad. Seis historias de mujeres en el deporte*. Amentia Editorial.
- Pallarès, S., Torregrosa, M., Sahagún, M. A., González, M. D., Selva, C., Ramis, Y., Pérez-Rivases, A., Azócar, F., Tressera, O., y Díez, M. (2014). NIPO-685-14-024-0. *Algo más de luz sobre caminos poco transitados: Historias de vida de la transición profesional de mujeres en ámbitos deportivos*.
- Pérez-Rivases, A. (2018). *Dones en l'esport: Factors que influeixen a seguir en la pràctica i la gestió*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Pina, J. A., Passos, A., Araújo, D., y Maynard, M. T. (2018). Football refereeing: An integrative review. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 10–26.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.10.006>
- Plessner, H., y Haar, T. (2006). Sports performance judgments from a social cognitive perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(6), 555–575.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.03.007>
- Płoszaj, K., Firek, W., y Czechowski, M. (2020). The referee as an educator: Assessment of the quality of referee–players interactions in competitive youth handball. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 1–21.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17113988>
- PSYTOOL (2016). Erasmus + Project: “*Psytool: Sport Psychology as a strategic tool for prevention and training on grassroots sports*”. Recuperado de <https://oneco.org/casos-de-exito/psytool/>
- Pons, J., Ramis, Y., Garcia-Mas, A., De la Llave, A. L., y Pérez-Llantada, M. C. (2016). Percepción de la ansiedad competitiva en relación al nivel de cooperación y compromiso deportivo en jugadores de baloncesto de formación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 45-54.
- Ramis, Y., Torregrossa, M., Pallarès, S., Viladrich, C., y Cruz, J. (2019). El modelo GEPE de práctica basada en la evidencia: Integrando la evidencia científica en la práctica aplicada. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 4(2), Artículo e13 <https://doi.org/10.5093/rpadef201>
- Robertson, S. (2016). Hear their voices: Suggestions for developing and supporting women coaches from around the world. En N.M. LaVoi (Ed.), *Women in Sports Coaching* (pp. 177–222). Routledge.
- Robles., F., y Escobar, K. (2007). Mujeres en los órganos de gobierno de las organizaciones deportivas españolas 2002-2006. *Comité Olímpico Español*.

<http://www.mujierydeporte.org/documentos/docs/ESTUDIO%20MUJERES%20EN%20LOS%20ORGANOS%20DE%20GOBIERNO%20DE%20LAS%20ORGANIZACIONES%20DEPORTIVAS%20ESPAÑOLAS%202002-2006.pdf>

Ronkainen, N. J., Sleeman, E., y Richardson, D. (2019). “I want to do well for myself as well!”: Constructing coaching careers in elite women’s football. *Sports Coaching Review*, 9(3), 1-19. <https://doi.org/10.1080/21640629.2019.1676089>

Santos, F., Gould, D., y Strachan, L. (2019). Research on Positive Youth Development-focused Coach Education Programs: Future Pathways and Applications. *International Sport Coaching Journal*, 6(1), 132-138. <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0013>

Serrano-Durá, J., y Devís, J. (2020). El pensamiento de los árbitros sobre el carácter educativo del fútbol base y su posible rol en el juego. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 22, 235–252. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.235-252>

Shields, D. L., LaVoi, N. M., Bredemeier, B. L., y Power, C. F. (2007). Predictors of poor sportpersonship in youth sports: An examination of personal attitudes and social influences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 747–762. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.6.747>

Smoll, F. L., y Smith, R. E. (1989). Leadership behaviors in sport: A theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1522-1551. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1559-1816.1989.tb01462.x>

Smoll, F. L., Smith, R. E., y Hunt, E. (1978). Toward a mediational model of coach-player relationships. *Research Quarterly*, 49, 528-541. <https://doi.org/10.1080/10671315.1978.10615567>

Soriano, G. (2018). *La experiencia de ser árbitro de fútbol: fuentes de estrés y apoyo organizacional*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Soriano, G., Ramis, Y., Sousa, C., y Cruz, J. (2014). Un programa de intervención individualizado con entrenadores de fútbol. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 99-106.
- Soriano, G., Ramis, Y., Torregrossa, M., y Cruz, J. (2019). El lado positivo del arbitraje: Percepción de Apoyo organizacional, motivación y compromiso. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 41-50.
- Sousa, C. (2008). *Efectos del Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE) en la conducta del entrenador y en el compromiso deportivo*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrossa, M., Vilches, D., y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.
- Sousa, C., Smith, R. E., y Cruz, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2(3), 258-277.
<https://doi.org/10.1123/jcsp.2.3.258>
- Stanger, N., Backhouse, S. H., Jennings, A., y McKenna, J. (2018). Linking motivational climate with moral behavior in youth sport: The role of social support, perspective taking, and moral disengagement. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(4), 392-407. <https://doi.org/10.1037/spy0000122>
- Tamminen, K. A., y Poucher, Z. A. (2020). Research philosophies. En D. Hackfort y R. Schinke (Eds.), *The Routledge International Encyclopedia of Sport and Exercise psychology* (Section on Theoretical and Methodological Concepts; Section Editors: C. Sabiston & T. Curran). Routledge.
- Tod, D. (2019). *Conducting systematic reviews in sport, exercise, and physical activity*. Springer Nature.

- Torregrossa, M., Chamorro, J. L., Prato, L., y Ramis, Y. (2021). Grupos, Entornos y Carrera Deportiva. En T. García-Calvo, F. M. Leo, y E. Cervelló (Eds.), *Dirección de Equipos Deportivos* (pp. 255-371). Tirant Lo Blanc.
- Torregrossa, M., Regüela, S., y Mateos, M. (2020). Career assistance programs. En D. Hackfort, y R. J. Schinke (Eds.), *The Routledge international encyclopedia of sport and exercise psychology*. Routledge (Vol. 2, pp. 73-88). Routledge.
- Trudel, P., Gilbert, W.D., y Kirk, D. (2006). Coaching and coach education. En D. Kirk, M. O'Sullivan, y D. McDonald (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 516–539). Sage.
- Turnnidge, J., Hancock, D. J., y Côté, J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer. *Quest*, 66(2), 203–217.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2013.867275>
- Valiente, C. (2020). The impact of gender quotas in sport management: the case of Spain. *Sport in Society*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1819244>