

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal**



**Programa de doctorado:**

**Actividad Física para la Educación en la Sociedad del Conocimiento**

**ESTILOS DE LIDERAZGO EN EQUIPOS DE FÚTBOL  
JUVENILES (16-18 AÑOS) DE LA PROVINCIA DE GRANADA  
Y SU RELACIÓN CON LOS CLIMAS MOTIVACIONALES  
GENERADOS POR LOS ENTRENADORES**

Tesis Doctoral presentada por:

**D. VLADIMIR AURELIANO MOLINA GARCÍA**

Tesis Doctoral dirigida por:

**DR. D. FÉLIX ZURITA ORTEGA**

**DR. D. JOSÉ OCTAVIO ÁLVAREZ SOLVES**

Granada, Julio de 2014.

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Vladimir Aureliano Molina García  
D.L.: GR 2050-2014  
ISBN: 978-84-9083-235-6

*A los que me dieron todo, mis padres Aureliano y Ana María  
al que me motiva para ser mejor persona, mi hermano Iván,  
a la que me da fuerza y me quiere cada día, mi mujer Elisa,  
a la que me da vida y felicidad, mi hija Nadia.*



## AGRADECIMIENTOS

Es a mucha gente a la que tengo que estar agradecido, pero estaría muy equivocado si no comenzara dando las gracias a las dos personas que han estado codo con codo y al pie del cañón conmigo durante estos dos años; a mis directores, Dr. D. Félix Zurita Ortega y Dr. D. José Octavio Álvarez Solves, ya que gracias a su dedicación y compromiso, han podido hacer realidad un sueño profesional y personal para mí, como es el de realizar mi tesis doctoral.

De Félix solo tengo buenas palabras, me abrió las puertas desde el primer momento y sin ningún tipo de reparo, se puso a mi disposición para todo lo que fuese necesario y estuviese en su mano. Han sido muchas las horas dedicadas a las revisiones, gestiones y burocracia, que gracias a su gran don de gentes y buen hacer nos ha hecho el camino mucho más ameno y con una sonrisa siempre presente. De verdad, muchísimas gracias.

Octavio, por su parte me ha enseñado a ver que este proceso largo y tedioso se puede convertir en la mayor fuente de conocimiento y reafirmación personal que uno puede tener durante su formación académica. He aprendido a que las cosas no solo hay que hacerlas, sino que hay que creérselas. Durante este tiempo son muchas, diría que incontables las horas de trabajo y de vida personal que ha dedicado en este proceso pese a la gran cantidad de kilómetros que nos separaban. De corazón, mil gracias.

A los equipos de fútbol, sus entrenadores y jugadores de la provincia de Granada, que desinteresadamente participaron en la investigación, cediéndonos todo el tiempo y los medios necesarios para ello. Es por y para ellos la realización de este trabajo.

A la Federación Granadina de Fútbol, que personificada en la figura de Meritxell Rubio, la cual, fue figura fundamental en la labor de construcción de nuestra muestra de equipos y futbolistas.

Al Dr. D. Enrique Rivera quien dio un cambio a mi vida, él me hizo ver el docente que había dentro de mí, me enseñó a querer mi profesión y me abrió las puertas de este trabajo que hoy concluyo. Gracias Enrique.

A mis compañeros del I.E.S. Sierra Nevada de Fiñana (Almería) que a través de su comprensión y apoyo durante este tiempo que ha durado la tesis, (desarrollada íntegramente durante mi estancia allí) han hecho que sea todo mucho más llevadero y productivo.

Al Dr. D. Luis Ruiz, por su ayuda en la realización de mi trabajo que me valió el Diploma de Estudios Avanzados durante mi “destierro” en Jaén, dándome todas las facilidades posibles para poder llevarlo a cabo y que hoy hacen posible el presente trabajo. Además, me llevo de él a una gran persona, siempre cercano y dispuesto a ayudar en lo que fuese necesario.

A Isabel, por su desinteresada ayuda en la revisión de este trabajo, que ha hecho clarificar mucho mejor mis ideas y conceptos.

A todas las personas que me han ayudado cuando lo he demandado y que me sería imposible nombrarlos, pero a todos ellos, muchas gracias.

A mis padres, Aureliano y Ana María, que junto con mi hermano Iván, han sufrido este largo periodo junto a mí. Desde siempre he tenido todo su apoyo, y cada vez que los he necesitado, nunca me han fallado. Son un pilar básico para mí cada día. De hecho, aún puedo sentir el *“hoy puede ser un gran día...”* que mi padre me cantaba día tras día antes de ir a clase... ¡cuánta razón tenía!, los besos de mi madre cuando algo no salía bien o la mirada cómplice de mi hermano en cada momento importante de mi vida. No tengo más que palabras de agradecimiento hacia ellos, porque gracias a ellos soy quien soy, haciendo de mí una persona feliz y realizada en todos los ámbitos de mi vida.

A mi hija Nadia, de la que disfruto cada momento y que da sentido a mis actos, ¡qué alegría tan inmensa me da cada vez que la miro! Ojalá algún día valore este trabajo y pueda sentirse tan orgullosa de mí, como yo lo estoy de mis padres.

Por último y no por ello menos importante, dar las gracias a mi mujer, Elisa, que sin su apoyo incondicional desde el primer momento, no hubiera podido tener el tiempo ni la motivación necesaria para plantearme este reto. Su labor y figura cada día cobra mucha más importancia, puesto que sin ella, habría dejado todo este trabajo a un lado desde hace ya tiempo. Ella hace que compagine lo que más quiero con lo que debo. Gracias por todo. Te quiero.

# ÍNDICE



## ÍNDICE GENERAL

	Página
Índice de tablas	xiii
Índice de figuras	xxi
Compromiso de los derechos de autor	xxiii
<b>RESUMEN</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
<b>PARTE TEÓRICA</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I. EL FÚTBOL. SOCIEDAD Y DEPORTE.</b>	<b>17</b>
1. Orígenes del fútbol.	22
1.1. Breve repaso histórico.	22
1.1.1. Perspectiva historicista y heurística.	22
1.1.2. Perspectiva contemporánea.	25
1.1.3. Perspectiva actual. La globalización del fútbol.	28
2. El fútbol como fenómeno social.	29
3. El desarrollo del fútbol en España.	33
3.1. Importancia del fútbol y su influencia en la sociedad española.	35
3.2. El fútbol en la provincia de Granada.	38
4. Clasificación del fútbol dentro del deporte.	39
5. Fases o etapas de iniciación al fútbol. La etapa juvenil.	42
6. Factores de rendimiento en el fútbol.	43
6.1. Factores físicos y fisiológicos.	44
6.2. Factores contextuales o sociales.	45
6.2.1. Importancia del entrenador en la formación del jugador de fútbol.	45
6.3. Factores técnico-tácticos.	48
6.4. Factores psicológicos.	50
7. Vías actuales para la obtención del título de entrenador.	51
<b>CAPÍTULO II. LA ADOLESCENCIA EN EL DEPORTE DEL FÚTBOL.</b>	<b>57</b>
1. La adolescencia como etapa evolutiva.	59
1.1. Conceptualización de la adolescencia.	60
1.2. Perspectivas teóricas sobre la etapa de la adolescencia.	63

1.3. Los cambios en el desarrollo del adolescente.	67
1.3.1. Cambios físicos y biológicos.	67
1.3.2. Cambios psicosociales.	68
2. La actividad física y el deporte en la adolescencia.	70
2.1. La adolescencia y el fútbol.	71
<b>CAPÍTULO III. LIDERAZGO.</b>	<b>75</b>
1. Concepto de liderazgo.	77
2. Aproximaciones al estudio del liderazgo.	78
3. Liderazgo carismático y transformacional.	81
3.1. Liderazgo carismático.	81
3.1.1. Teoría del liderazgo carismático de House (1977).	82
3.1.2. Teoría del liderazgo carismático de Conger y Kanungo (1987).	83
3.2. Liderazgo transformacional.	84
3.2.1. Teoría del liderazgo transformacional de Burns (1978).	86
3.2.2. Teoría del liderazgo transformacional de Bass (1985).	87
3.3. Los componentes de los estilos de liderazgo.	88
3.3.1. Los componentes del liderazgo transformacional.	88
3.3.2. Los componentes del liderazgo transaccional.	90
3.3.3. El <i>laissez-faire</i> o no liderazgo.	91
3.4. Diferencias entre líderes carismáticos y transformacionales.	91
3.5. Modelo de Liderazgo de Rango Completo ( <i>Full Range Leadership Model</i> ).	92
3.5.1. Estudios de meta-análisis realizados.	95
3.6. El “ <i>augmentation effect</i> ” del liderazgo transformacional.	98
3.7. El método de feedback 360° en el estudio del liderazgo.	101
3.8. Críticas a la teoría del liderazgo transformacional.	103
3.9. Otras teorías transformacionales. El modelo de Podsakoff.	106
4. Líneas de investigación futuras en el liderazgo transformacional.	107
<b>CAPÍTULO IV. LIDERAZGO EN EL DEPORTE.</b>	<b>111</b>
1. Definición del liderazgo deportivo.	114
2. Aproximaciones teóricas al liderazgo deportivo.	115
2.1. El modelo mediacional de liderazgo del entrenador de Smith, Smoll y Curtis (1978).	121
2.2. El modelo multidimensional de liderazgo deportivo de Chelladurai (1993).	122
2.3. El modelo de eficacia del entrenador de Horn (2002).	127
2.4. El modelo de liderazgo auténtico de Avolio y Gardner (2005).	129

3. El liderazgo transformacional en el deporte.	130
3.1. Muestras estudiadas.	135
3.1.1. Entrenadores.	135
3.1.2. Estilo de paternalidad transformacional.	139
3.1.3. Liderazgo entre iguales.	140
3.2. Contextos estudiados.	142
3.2.1. Liderazgo transformacional en la clase de educación física y como promotor de conductas de salud en los adolescentes.	142
3.3. Instrumentos de evaluación del liderazgo transformacional en el deporte y la actividad física.	144
3.4. Metodología empleada en los estudios.	145
3.5. Correlatos del liderazgo transformacional.	145
3.6. Variables consecuencia del liderazgo transformacional.	147
4. Por qué elegir el liderazgo transformacional.	148
<b>CAPÍTULO V. LOS CLIMAS MOTIVACIONALES EN EL MARCO DE LAS TEORÍAS DE LAS METAS DE LOGRO.</b>	<b>151</b>
1. La teoría de las metas de logro (Ames, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1984).	153
1.1. Estado de implicación en la tarea y estado de implicación en el ego.	156
1.2. Orientación al ego y orientación a la tarea.	157
2. El papel del clima motivacional en el actividad física y el deporte.	158
2.1. Estudios relativos al clima motivacional en el ámbito de la actividad física y del deporte.	163
2.2. Estudios relativos al clima motivacional en el contexto del fútbol.	173
3. Instrumentos que evalúan el clima motivacional.	177
4. Clima motivacional y liderazgo.	178
<b>PARTE EMPÍRICA</b>	
<b>187</b>	
<b>CAPÍTULO VI. MÉTODO.</b>	
<b>189</b>	
1. Objetivos e hipótesis de la investigación	191
1.1. Objetivos generales.	192
1.2. Objetivos específicos.	192
1.3. Hipótesis.	195
2. Descripción del universo de los jugadores, entrenadores y equipos de fútbol federados de la categoría juvenil de la provincia de Granada (España).	198
3. Selección de los sujetos: descripción de la muestra.	199
4. Descripción de los instrumentos y definición de las variables.	205
4.1. Cuestionario MLQ-5x.	205

4.2. Cuestionario PMCSQ-2.	208
5. Recogida de información.	210
6. Análisis de los datos.	211
<b>CAPÍTULO VII. RESULTADOS.</b>	<b>217</b>
1. Propiedades psicométricas de los instrumentos empleados en las versiones para jugadores.	219
1.1. Propiedades psicométricas de las conductas de liderazgo (MLQ-5X) (versión jugadores).	219
1.1.1. Propiedades psicométricas de las conductas de liderazgo transformacional.	221
1.1.2. Propiedades psicométricas de las conductas de liderazgo transaccional-activo.	223
1.1.3. Propiedades psicométricas de las conductas del estilo pasivo.	223
1.1.4. Construcción del factor de liderazgo – MLQ-5X.	224
1.1.5. Propiedades psicométricas de las variables de resultado.	226
1.2. Propiedades psicométricas de las conductas del clima motivacional (PMCSQ-2) (versión jugadores).	228
1.2.1. Propiedades psicométricas del clima tarea.	230
1.2.2. Propiedades psicométricas del clima ego.	231
1.2.3. Construcción del factor clima – PMCSQ-2.	232
1.3. Modelo de medida.	234
2. Propiedades psicométricas de los instrumentos empleados en las versiones para entrenadores.	236
2.1. Consistencia interna de las conductas de liderazgo del MLQ-5X en su versión para los entrenadores.	236
3. Análisis descriptivo de las variables estudiadas.	237
3.1. Descriptivos de las variables de los jugadores.	237
3.2. Descriptivos de las variables de los entrenadores.	244
4. Comparación de las percepciones entre entrenadores y jugadores. Análisis de 360° por equipos.	249
5. Análisis bivariante. Comparación de resultados de las escalas y subescalas de los jugadores según las variables de caracterización del jugador y el entrenador.	274
5.1. Subescalas dentro del liderazgo, clima motivacional y variables de resultado (jugadores).	274
5.1.1. Liderazgo transformacional.	274
5.1.2. Liderazgo transaccional-activo.	286
5.1.3. Estilo pasivo.	291
5.1.4. Clima tarea.	299
5.1.5. Clima ego.	304
5.2. Escalas liderazgo, clima motivacional y variables de resultado (jugadores).	308
5.2.1. Liderazgo (MLQ-5X).	308

5.2.2.	Clima (PMCSQ-2).	316
5.2.3.	Variables de resultado.	319
5.3.	Subescalas dentro del liderazgo, clima motivacional y variables de resultado (entrenadores).	327
5.3.1.	Liderazgo transformacional.	327
5.3.2.	Estilo pasivo.	331
5.3.3.	Clima tarea.	333
5.3.4.	Clima ego.	335
5.4.	Escalas de liderazgo, clima motivacional y variables de resultado (entrenadores).	337
5.4.1.	Estilos de liderazgo.	337
5.4.2.	Clima motivacional.	339
6.	Análisis de correlación.	341
6.1.	Correlaciones de las variables de los jugadores.	341
6.2.	Correlaciones de las variables de los entrenadores.	344
6.3.	Correlaciones entre escalas y subescalas de entrenadores y jugadores.	347
7.	Análisis de regresión.	347
7.1.	Modelos predictivos jugadores.	347
7.1.1.	Predicción de liderazgo.	348
7.1.2.	Predicción del clima motivacional.	352
7.1.3.	Predicción de las variables de resultado.	355
7.1.4.	Exploración del modelo del aumento de los efectos del liderazgo transaccional por medio del liderazgo transformacional sobre las variables de resultado.	358
8.	Modelo completo de relaciones de predicción entre liderazgo eficaz, climas motivacionales y variables de resultado.	359
<b>CAPÍTULO VIII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.</b>		<b>363</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.</b>		<b>393</b>
<b>ANEXOS.</b>		<b>451</b>
1.	Licencia de uso del instrumento MLQ-5X.	453
2.	Instrumento PMCSQ-2 del jugador.	455
3.	Instrumento PMCSQ-2 del entrenador.	457
4.	Cuestionario sociodemográfico del entrenador.	459
5.	Cuestionario sociodemográfico del jugador.	461
6.	Carta a la Federación Granadina de Fútbol.	463
7.	Carta a equipos.	464

8.	Consentimiento informado.	465
9.	Pruebas de normalidad de los ítem en escalas y subescalas. Pesos de regresión.	466
10.	Correlaciones entre escalas de jugadores y entrenadores.	482
11.	Modelos de regresión sin tener en cuenta el liderazgo transformacional.	485

## ÍNDICE DE TABLAS

	Página
<b>Tabla 1.</b> Número de estudios realizados en bases de datos <i>Journal Citation Report</i> (JCR) en intervalos de tiempo de cuatro años (de mundial a mundial).	21
<b>Tabla 2.</b> Hechos históricos principales (I) según FIFA (2012).	24
<b>Tabla 3.</b> Hechos históricos principales (II) según FIFA (2012).	27
<b>Tabla 4.</b> Hechos históricos principales (III) según FIFA (2012).	33
<b>Tabla 5.</b> Funciones del entrenador. Adaptado de Balaguer y Crespo (1994).	48
<b>Tabla 6.</b> Resumen de los aspectos de liderazgo y motivación que se estudian en el Título de Técnico deportivo en fútbol.	54
<b>Tabla 7.</b> Resumen de los aspectos de liderazgo y motivación que se estudian en el Título de Técnico deportivo superior en fútbol.	55
<b>Tabla 8.</b> Propuesta de entrenamiento en el joven futbolista. Adaptado de Lapresa et al. (2002).	73
<b>Tabla 9.</b> Aproximaciones al estudio del liderazgo. Adaptado de Yukl y Van Fleet (1992).	79
<b>Tabla 10.</b> Tipología de las teorías de los líderes en situaciones deportivas. Adaptado de Behling y Schriesheim (1976).	116
<b>Tabla 11.</b> Dimensiones de la conducta del líder de la escala LSS (Chelladurai, 2007).	126
<b>Tabla 12.</b> Universo total de equipos y jugadores de fútbol juvenil en la provincia de Granada.	198
<b>Tabla 13.</b> Muestra final de equipos y jugadores de fútbol juvenil en la provincia de Granada.	199
<b>Tabla 14.</b> Error muestral (Jugadores). Muestreo aleatorio.	200
<b>Tabla 15.</b> Consistencia interna de las conductas de liderazgo del cuestionario MLQ-5X (jugadores).	221
<b>Tabla 16.</b> Índices de ajuste de las subescalas y escalas del MLQ (jugadores).	226
<b>Tabla 17.</b> Consistencia interna de las variables de resultado del cuestionario MLQ-5X (jugadores).	227
<b>Tabla 18.</b> Indicadores de buen ajuste de las subescalas de las variables de resultado (jugadores).	228
<b>Tabla 19.</b> Consistencia interna de las conductas de clima del cuestionario PMCSQ-2 (jugadores).	229
<b>Tabla 20.</b> Índices de ajuste de las subescalas y escalas del PMCSQ-2 (jugadores).	234
<b>Tabla 21.</b> Consistencia interna de las conductas de liderazgo del cuestionario MLQ-5X (entrenadores).	237
<b>Tabla 22.</b> Descriptivos de las variables de caracterización de los jugadores.	238

<b>Tabla 23.</b>	Descriptivos de los ítems de la escala de medida del liderazgo (MLQ-5X) (jugadores).	239
<b>Tabla 24.</b>	Descriptivos de los ítems de la escala de medida del clima motivacional (PMCSQ-2) (jugadores).	240
<b>Tabla 25.</b>	Descriptivos de los ítems de la escala de variables de resultado (MLQ-5X) (jugadores).	241
<b>Tabla 26.</b>	Descriptivos de las escalas y subescalas de los cuestionario del estudio (jugadores).	242
<b>Tabla 27.</b>	Descriptivos de las variables de caracterización de los entrenadores.	245
<b>Tabla 28.</b>	Descriptivos de los ítems de la escala de medida MLQ-5X (entrenadores).	246
<b>Tabla 29.</b>	Descriptivos de los ítems de la escala de medida del clima motivacional (PMCSQ-2) (entrenadores).	247
<b>Tabla 30.</b>	Descriptivos de los ítems de la escala de variables de resultado (MLQ-5X) (entrenadores).	248
<b>Tabla 31.</b>	Descriptivos de las escalas y subescalas de los cuestionarios del estudio (entrenadores).	249
<b>Tabla 32.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Influencia Idealizada (conducta).	250
<b>Tabla 33.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Influencia Idealizada (atribución).	251
<b>Tabla 34.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Motivación Inspiracional.	252
<b>Tabla 35.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Estimulación Intelectual.	253
<b>Tabla 36.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Consideración Individualizada.	254
<b>Tabla 37.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Recompensa Contingente.	255
<b>Tabla 38.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Dirección por Excepción (activa).	256
<b>Tabla 39.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Dirección por Excepción (pasiva).	257
<b>Tabla 40.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para <i>Laissez-Faire</i> .	258
<b>Tabla 41.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Esfuerzo Extra.	259
<b>Tabla 42.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Eficacia.	260
<b>Tabla 43.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Satisfacción.	261

<b>Tabla 44.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Aprendizaje Cooperativo.	262
<b>Tabla 45.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Esfuerzo/Mejora.	263
<b>Tabla 46.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Importancia del Rol.	264
<b>Tabla 47.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para reconocimiento desigual.	265
<b>Tabla 48.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para castigo por errores.	266
<b>Tabla 49.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Clima Tarea.	267
<b>Tabla 50.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Clima Ego.	268
<b>Tabla 51.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Liderazgo transaccional.	269
<b>Tabla 52.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Liderazgo Transformacional.	270
<b>Tabla 53.</b>	Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Estilo Pasivo.	271
<b>Tabla 54.</b>	Diferenciales entre entrenadores y jugadores con consenso intragrupo respecto a las subescalas estudiadas.	272
<b>Tabla 55.</b>	Diferenciales entre entrenadores y jugadores con consenso intragrupo respecto a las subescalas estudiadas de clima motivacional.	273
<b>Tabla 56.</b>	Diferenciales entre entrenadores y jugadores respecto a las escalas estudiadas.	274
<b>Tabla 57.</b>	Comparación de medias en las subescalas influencia idealizada - atribución, influencia idealizada – conducta (jugadores).	276
<b>Tabla 58.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala influencia idealizada - atribución según las categorías de edad.	277
<b>Tabla 59.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala influencia idealizada - atribución según las categorías de año de juvenil.	277
<b>Tabla 60.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala influencia idealizada - atribución según las categorías de estudios.	278
<b>Tabla 61.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala influencia idealizada - conducta según las categorías de estudios.	279
<b>Tabla 62.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala influencia idealizada - conducta según las categorías de años jugando de manera federada.	279
<b>Tabla 63.</b>	Comparación de medias en las subescalas motivación inspiracional y estimulación intelectual de la escala liderazgo transformacional (jugadores).	280

<b>Tabla 64.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala motivación inspiracional según las categorías de equipo.	281
<b>Tabla 65.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala motivación inspiracional según las categorías de estudios.	282
<b>Tabla 66.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala estimulación intelectual según las categorías de trabajo.	283
<b>Tabla 67.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala estimulación intelectual según las categorías de años jugando de manera federada.	283
<b>Tabla 68.</b>	Comparación de medias en la subescala consideración individualizada de la escala liderazgo transformacional (jugadores).	284
<b>Tabla 69.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala consideración individualizada según las categorías de edad.	285
<b>Tabla 70.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala consideración individualizada según las categorías de trabajo.	285
<b>Tabla 71.</b>	Comparación de medias en las subescalas recompensa contingente y dirección por excepción - activa de la escala liderazgo transaccional (jugadores).	287
<b>Tabla 72.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala recompensa contingente según las categorías de edad.	288
<b>Tabla 73.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala recompensa contingente según las categorías de trabajo.	288
<b>Tabla 74.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala dirección por excepción - activa según las categorías de estudios.	289
<b>Tabla 75.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala dirección por excepción - activa según las categorías de faltas a entrenamientos.	290
<b>Tabla 76.</b>	Comparación de medias en las subescalas dirección por excepción - pasiva y <i>laissez faire</i> de la escala estilo pasivo (jugadores).	292
<b>Tabla 77.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala dirección por excepción - pasiva según las categorías de estudios.	293
<b>Tabla 78.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala dirección por excepción - pasiva según las categorías de años jugando en el club.	294
<b>Tabla 79.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala dirección por excepción - pasiva según las categorías de faltas a entrenamientos.	295
<b>Tabla 80.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala <i>laissez faire</i> según las categorías de equipo.	296
<b>Tabla 81.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala <i>laissez faire</i> según las categorías de estudios.	297
<b>Tabla 82.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala <i>laissez faire</i> según las categorías de años jugando en el club.	298
<b>Tabla 83.</b>	Comparación de medias en las subescalas aprendizaje cooperativo y esfuerzo/mejora de la escala clima tarea (jugadores).	300

<b>Tabla 84.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala aprendizaje cooperativo según las categorías de trabajo.	301
<b>Tabla 85.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala aprendizaje cooperativo según las categorías de faltas a entrenamientos.	301
<b>Tabla 86.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala esfuerzo/mejora según las categorías de trabajo.	302
<b>Tabla 87.</b>	Comparación de medias en la subescala importancia de rol de la escala clima tarea (jugadores).	303
<b>Tabla 88.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala importancia de rol según las categorías de trabajo.	304
<b>Tabla 89.</b>	Comparación de medias en la subescala reconocimiento desigual de la escala clima ego (jugadores).	305
<b>Tabla 90.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala reconocimiento desigual según las categorías de motivos de ausencias.	306
<b>Tabla 91.</b>	Comparación de medias en la subescala rivalidad entre los miembros del grupo de la escala clima ego (jugadores).	307
<b>Tabla 92.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala rivalidad entre los miembros del grupo según las categorías de motivos de ausencias.	308
<b>Tabla 93.</b>	Comparaciones de medias en las escalas liderazgo transformacional, liderazgo transaccional del MLQ-5X (jugadores).	310
<b>Tabla 94.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala liderazgo transformacional según las categorías de trabajo.	311
<b>Tabla 95.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala liderazgo transformacional según las categorías de años jugando de manera federada.	312
<b>Tabla 96.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala liderazgo transaccional según las categorías de edad.	312
<b>Tabla 97.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala liderazgo transaccional según las categorías de año de juvenil.	312
<b>Tabla 98.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala liderazgo transaccional según las categorías de trabajo.	312
<b>Tabla 99.</b>	Comparaciones de medias en la escala estilo pasivo del MLQ-5X (jugadores).	313
<b>Tabla 100.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala estilo pasivo según las categorías de estudios.	314
<b>Tabla 101.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala estilo pasivo según las categorías de años jugando en el club.	315
<b>Tabla 102.</b>	Comparaciones de medias en las escalas clima tarea y clima ego del PMCSQ-2 (jugadores).	317
<b>Tabla 103.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala clima tarea según las categorías de trabajo.	318

<b>Tabla 104.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala clima ego según las categorías de motivos de ausencias.	318
<b>Tabla 105.</b>	Comparaciones de medias en las escalas esfuerzo extra y eficacia (jugadores).	320
<b>Tabla 106.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala esfuerzo extra según las categorías de años jugando en el club.	321
<b>Tabla 107.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala eficacia según las categorías de trabajo.	321
<b>Tabla 108.</b>	Comparaciones de medias en la escala satisfacción (jugadores).	322
<b>Tabla 109.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala satisfacción según las categorías de equipo.	323
<b>Tabla 110.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala satisfacción según las categorías de edad.	323
<b>Tabla 111.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala satisfacción según las categorías de trabajo.	324
<b>Tabla 112.</b>	Comparación descriptiva de las faltas a entrenamientos y los motivos de ausencia de los mismos con el número de meses entrenando con su, por entonces, actual entrenador (jugadores).	325
<b>Tabla 113.</b>	Comparaciones de medias de meses entrenando con su, por entonces, actual entrenador según el número de faltas a entrenamientos y según los motivos de las ausencias (jugadores).	326
<b>Tabla 114.</b>	Comparación de medias en la subescala influencia idealizada-atribución (entrenadores).	328
<b>Tabla 115.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala influencia idealizada-atribución según las categorías del nivel de estudios del entrenador.	329
<b>Tabla 116.</b>	Comparación de medias en la subescala estimulación intelectual (entrenadores).	330
<b>Tabla 117.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala estimulación intelectual según las categorías de personas que conforman el cuerpo técnico.	331
<b>Tabla 118.</b>	Comparación de medias en las subescalas dirección por excepción-pasiva y <i>laissez faire</i> de la escala estilo pasivo (entrenadores).	332
<b>Tabla 119.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala <i>laissez faire</i> según las categorías del nivel de estudios más alto del entrenador.	333
<b>Tabla 120.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala <i>laissez faire</i> según las categorías de titulación del entrenador.	333
<b>Tabla 121.</b>	Comparación de medias en las subescalas aprendizaje cooperativo y esfuerzo/mejora (entrenadores).	334
<b>Tabla 122.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala aprendizaje cooperativo según las categorías de nivel de estudios del entrenador.	335
<b>Tabla 123.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la subescala esfuerzo/mejora según las categorías de nivel de estudios del entrenador.	335

<b>Tabla 124.</b>	Comparación de medias en la subescala castigo por errores (entrenadores).	336
<b>Tabla 125.</b>	Comparaciones de medias en la escala estilo pasivo (entrenadores).	338
<b>Tabla 126.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala estilo pasivo según las categorías de nivel de estudios del entrenador.	339
<b>Tabla 127.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala estilo pasivo según las categorías de titulación del entrenador.	339
<b>Tabla 128.</b>	Comparaciones de medias en las escalas clima tarea y clima ego (entrenadores).	340
<b>Tabla 129.</b>	Comparaciones pareadas de las medias de la escala clima tarea según las categorías de nivel de estudios del entrenador.	341
<b>Tabla 130.</b>	Correlaciones bivariantes entre las subescalas del MLQ-5X (jugadores N = 625).	342
<b>Tabla 131.</b>	Correlaciones bivariantes entre las subescalas del PMCSQ-2 (jugadores).	343
<b>Tabla 132.</b>	Correlaciones bivariantes entre las subescalas de la escala variables de resultado (jugadores).	343
<b>Tabla 133.</b>	Correlaciones bivariantes entre las escalas (jugadores).	344
<b>Tabla 134.</b>	Correlaciones bivariantes entre las subescalas del MLQ-5X (entrenadores).	345
<b>Tabla 135.</b>	Correlaciones bivariantes entre las subescalas del PMCSQ-2 (entrenadores).	345
<b>Tabla 136.</b>	Correlaciones bivariantes entre las subescalas de la escala variables de resultado (entrenadores).	346
<b>Tabla 137.</b>	Correlaciones bivariantes entre las escalas (entrenadores).	347
<b>Tabla 138.</b>	Pruebas estadísticas de los modelos de regresión lineal mixto para el liderazgo (jugadores).	350
<b>Tabla 139.</b>	Estimaciones de los parámetros de los modelos de regresión lineal mixto para el liderazgo (jugadores).	351
<b>Tabla 140.</b>	Pruebas estadísticas de los modelos de regresión lineal mixto para el clima (jugadores).	352
<b>Tabla 141.</b>	Estimaciones de los parámetros de los modelos de regresión lineal mixto para el clima motivacional (jugadores).	354
<b>Tabla 142.</b>	Pruebas estadísticas de los modelos de regresión lineal mixto para las variables de resultado (jugadores).	356
<b>Tabla 143.</b>	Estimaciones de los parámetros de los modelos de regresión lineal mixto para las variables de resultado (jugadores).	357
<b>Tabla 144.</b>	Criterios de información de los modelos de las variables de resultado.	359



ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Página</b>
<b>Figura 1.</b> Evolución del número de estudios en revistas consideradas JCR desde 1958 hasta la actualidad, en intervalos de 4 años (año de mundial).	20
<b>Figura 2.</b> Regulación legislativa para alcanzar la titulación de entrenador de fútbol.	53
<b>Figura 3.</b> Perfil óptimo. Modelo de Liderazgo <i>Full Range</i> . Adaptado de Avolio (2013).	93
<b>Figura 4.</b> Perfil sub-óptimo. Modelo de Liderazgo <i>Full Range</i> . Adaptado de Avolio (2013).	94
<b>Figura 5.</b> Modelo del “ <i>augmentation effect</i> ” del liderazgo transaccional y transformacional	100
<b>Figura 6.</b> Modelo multidimensional de liderazgo deportivo. Adaptado de Chelladurai (1993).	123
<b>Figura 7.</b> Inclusión del liderazgo transformacional en el Modelo Multidimensional de Liderazgo deportivo de Chelladurai (2001).	124
<b>Figura 8.</b> Modelo de eficacia del entrenador de Horn (2002).	128
<b>Figura 9.</b> Modelo integrado de componentes de liderazgo conjuntamente con la teoría de metas de logro. Adaptado de Duda y Balaguer (1999).	180
<b>Figura 10.</b> Descripción porcentual de la muestra de jugadores por categorías federadas.	200
<b>Figura 11.</b> Descripción porcentual de la muestra de jugadores por estudios cursados.	201
<b>Figura 12.</b> Descripción porcentual de la muestra de jugadores por año de juvenil en el que se encuentra.	201
<b>Figura 13.</b> Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por edad.	202
<b>Figura 14.</b> Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por estudios máximos alcanzados.	202
<b>Figura 15.</b> Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por estudios relacionados o no con la actividad física y el deporte.	203
<b>Figura 16.</b> Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por número de componentes además de él mismo en su cuerpo técnico.	203
<b>Figura 17.</b> Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por número de años de experiencia federada como jugador.	204
<b>Figura 18.</b> Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por número de años de experiencia como entrenador.	204
<b>Figura 19.</b> Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por situación laboral además de estar entrenando a su actual equipo.	205
<b>Figura 20.</b> Diagrama de las subescalas influencia idealizada-atribución, influencia idealizada-conducta, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada dentro del liderazgo transformacional. Jugadores.	222
<b>Figura 21.</b> Diagrama de las subescalas recompensa contingente y dirección por excepción-activa dentro del liderazgo transaccional (activo). Jugadores.	223

<b>Figura 22.</b>	Diagrama de las subescalas dirección por excepción-pasiva y <i>laissez faire</i> dentro del estilo pasivo. Jugadores.	224
<b>Figura 23.</b>	Diagrama de las escalas liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y estilo pasivo dentro del MLQ-5X. Jugadores.	225
<b>Figura 24.</b>	Diagrama de las subescalas esfuerzo extra, eficacia y satisfacción dentro de la escala variables de resultado. Jugadores.	227
<b>Figura 25.</b>	Diagrama de las subescalas aprendizaje cooperativo, esfuerzo/mejora e importancia de rol dentro del Clima-Tarea. Jugadores.	231
<b>Figura 26.</b>	Diagrama de las subescalas reconocimiento desigual, castigo por errores y rivalidad entre los miembros del grupo dentro del Clima-Ego. Jugadores.	232
<b>Figura 27.</b>	Diagrama de las escalas Clima-Tarea y Clima-Ego dentro del PMCSQ-2. Jugadores.	233
<b>Figura 28.</b>	Descripción media de las escalas de clima y liderazgo según año.	243
<b>Figura 29.</b>	Descripción media de las escalas de clima y liderazgo según estudios.	243
<b>Figura 30.</b>	Descripción media de las escalas de clima y liderazgo según categoría.	244
<b>Figura 31.</b>	Modelo hipotetizado de relaciones entre estilos de liderazgo, climas motivacionales y variables de resultado.	361
<b>Figura 32.</b>	Solución estandarizada del modelo completo de relaciones entre estilos de liderazgo, climas motivacionales y variables de resultado.	362

## COMPROMISO DE RESPETO DE LOS DERECHOS DE AUTOR.

El doctorando D. Vladimir Aureliano Molina García y los directores de la tesis Dr. D. Félix Zurita Ortega y Dr. D. José Octavio Álvarez Solves garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

En Granada, a 11 de julio de 2014.

Directores de la Tesis,



Fdo.: Dr. D. Félix Zurita Ortega



Dr. D. José Octavio Álvarez Solves

Doctorando,



Fdo.: D. Vladimir Aureliano Molina García



# RESUMEN



## RESUMEN

Se estudian los estilos de liderazgo de los entrenadores de fútbol juvenil federado en los equipos de la Provincia de Granada (España) y su relación con los climas motivacionales y las variables de resultado esfuerzo extra, satisfacción y eficacia percibida del líder. Para ello se administró el MLQ-5X y el PMCSQ-2 a 625 jugadores varones, con edades entre los 16 y los 18 años ( $M = 16.87$ ;  $D. T. = .81$ ) y sus 50 entrenadores varones, con edades entre los 20 y 59 años ( $M = 38.76$ ;  $D. T. = 9.39$ ) con una muestra representativa del universo de referencia.

Se encuentran relaciones de predicción positiva desde los estilos transformacional y transaccional activo sobre el clima motivacional de implicación en la tarea y a través del clima hacia las variables de resultado, y por otro lado, los climas de implicación en el ego se predijeron en sentido negativo desde los estilos transformacional y transaccional activo.

Se sugiere que el MLQ-5X no es un instrumento adecuado para evaluar el liderazgo pasivo en el contexto del fútbol cuando las muestras están compuestas por adolescentes.

Se discuten resultados e implicaciones prácticas para la investigación, la intervención y la formación de los entrenadores.

**Palabras clave:** Fútbol, Liderazgo Transformacional, Teoría de Metas de Logro, Climas Motivacionales, MLQ-5X, PMCSQ-2.

## ABSTRACT

The aim of this research was to study leadership styles of coaches in youth soccer federated teams in the Province of Granada (Spain) and its relation to motivational climates and outcome variables extra effort, satisfaction and perceived leader effectiveness. MLQ-5X and PMCSQ-2 was administrated to a representative sample of the universe of reference which was composed by 625 male players, aged between 16 and 18 years ( $M = 16.87$ ;  $S. D. = .81$ ) and their 50 coaches, males, aged between 20 and 59 years ( $M = 38.76$ ,  $S. D. = 9.39$ ).

Positive predictive relations from active transformational and transactional styles on the motivational task involvement climate and through this climate to the outcome variables, and on the other hand, negative predictive ego involvement climates from the transformational styles and active transactional were found.

It is also suggested that the MLQ-5X is not an appropriate instrument to assess passive leadership in the context of youth soccer when samples are composed of adolescents.

Results and practical implications for research, intervention and training of trainers are discussed.

**Key words:** Soccer, Transformational Leadership, Achievement Goal Theory, Motivational Climates, MLQ-5X, PMCSQ-2.

# INTRODUCCIÓN



## **Introducción.**

El contexto de la actividad física y el deporte se ha convertido en uno de los medios de socialización más importantes, lo que lo ha convertido en un objeto de estudio de máximo interés (Balaguer y García-Merita, 1994; Brustad, 1992; Peck, Roeser, Zarrett y Eccles, 2008; Wagnild, 2009). Un gran número de niños durante su infancia y adolescencia realizan práctica deportiva como actividad cotidiana (Amado, Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2009), constituyendo una manifestación social y cultural compleja cuya naturaleza se ha dibujado cambiante y evolutiva a lo largo de los tiempos (Falcó, Samdal, Estevan y Álvarez, 2013).

A pesar de esto, son cuantiosos los estudios que indican un descenso importante del interés y la participación en actividades físicas y deportivas en la población joven, siendo más evidente y notorio en el periodo de la adolescencia (Balaguer y Castillo, 2002; Riewald, 2003; Wall y Cot, 2007), sin embargo, en nuestro país cada año hay más practicantes de fútbol mientras que desciende el de otras modalidades deportivas (García Ferrando y Llopis, 2011), y este hecho nos resulta de especial interés tanto en cuanto al grupo de edad, la adolescencia, como al contexto deportivo estudiado, el fútbol.

El fútbol está considerado como el deporte rey no solo en España, donde es el deporte más practicado e influyente (Llopis, 2013), sino que es uno de los deportes más vistos y practicados en todo el mundo gracias a su fácil práctica y a los pocos medios que se requieren para llevarlo a cabo (Debord, 2001).

Este deporte ha sido clasificado dentro de los deportes colectivos (Durand, 1969) durante varias décadas, pero debido a la evolución y características que le rodean, actualmente el fútbol está siendo investigado desde la estructura de los sistemas dinámicos complejos (Pazo, 2011) la cual intenta comprender al sistema en su conjunto desde una perspectiva más simple, estableciendo las leyes que rigen el mismo, los términos que lo delimitan y construyendo las interacciones entre sujeto, tarea y entorno.

Este entorno que rodea al fútbol ha cobrado cada vez más importancia y ha adquirido un calado especial en la sociedad convirtiéndolo en una de las

primeras manifestaciones de la globalización actual, debido al incremento de sus participantes, de los intereses mediáticos y de las inversiones económicas (Hobsbawm, 1991). Este hecho, hace del fútbol un objeto de estudio muy recurrente, no ya solo desde el punto de vista deportivo, sino desde una visión multidisciplinar, siendo ésta última una característica propia de las ciencias de la actividad física y del deporte (Devís, Valenciano, Villamón y Pérez, 2010). Así, la multidisciplinariedad es viable gracias a que la comunidad científica se nutre de investigadores de diferentes especialidades que hacen posible la construcción de un conocimiento científico más completo y amplio sobre la actividad física y el deporte, facilitando así la creación de grupos interdisciplinares que generan avances y nuevas líneas de investigación para nuestro ámbito. Una de estas disciplinas es la psicología del deporte.

Son muchos los estudios desarrollados con entrenadores en el ámbito de la psicología del deporte (Weinberg y Gould, 2010), siendo los temas más estudiados el liderazgo del entrenador, las habilidades de comunicación del entrenador, el entrenador y la cohesión de equipo junto con la toma de decisiones del entrenador (Balaguer y Castillo, 1994; Weinberg y Gould, 2010; Dosil, 2008; Cox, 2008).

En particular, el estilo de liderazgo ejercido por parte del entrenador, ha sido uno de los aspectos más estudiados en los entrenadores dentro del ámbito deportivo, ya que se considera clave dentro de la gestión de los equipos (e.g. Chelladurai y Saleh, 1980; Horn, 2008; Martens, 1987; Smith, Smoll y Hunt, 1977), en el proceso de formación del jugador (Pazo, 2011) y uno de los factores clave en el nivel de ejecución de los deportistas y equipos (Álvarez, Castillo y Falcó, 2010; Duda y Balaguer, 1999; Riemer, 2007; Ruiz, 2007) entre otros aspectos.

Para entender el liderazgo en el ámbito deportivo, tenemos que tener muy en cuenta que el entrenador juega un papel fundamental. De hecho, *“un buen entrenador debe ayudar a los deportistas a superar las distintas barreras psicológicas con la finalidad de conseguir un mejor rendimiento”* (Balaguer y Castillo, 1994). Así, el liderazgo efectivo en el deporte depende de las cualidades del líder, del estilo de liderazgo, de los factores situacionales y de las características de los participantes (Weinberg y Gould, 2010).

Dentro de las teorías que han estudiado el liderazgo en el contexto de la actividad física y el deporte, destacan dos modelos: el modelo mediacional de Smith et al. (1977) y el modelo multidimensional de Chelladurai (1993). En 2001, Chelladurai incorporó a su modelo componentes de liderazgo aportados desde otras teorías (Chelladurai, 2001), como el estilo transformacional de la teoría de liderazgo transformacional (Bass, 1985; Burns, 1978)<sup>1</sup>.

La teoría de liderazgo transformacional (Bass, 1985; Burns, 1978) ha sido una de las que más investigación han acumulado en revistas de impacto durante las últimas décadas (Lowe y Gardner, 2001), viéndose incrementado el número de citas y trabajos hasta nuestros días (Northouse, 2013). En palabras de Beauchamp y Morton (2011) *“en el campo de la psicología aplicada, la teoría de liderazgo transformacional representa el paradigma más estudiado para entender los efectos de las conductas de liderazgo”* (p. 138). Uno de los puntos fuertes de esta teoría es el énfasis en la motivación intrínseca y el desarrollo de los seguidores, siendo éstas variables de máxima actualidad en la investigación actual (Northouse, 2013). Teniendo en cuenta el gran impacto que el liderazgo transformacional ha tenido en diversos contextos, llama la atención la tardía y escasa aplicación de esta teoría a la práctica de actividad física y deporte en referencia a las relaciones entre los deportistas con sus entrenadores, profesores, monitores, padres e iguales. De hecho, no es hasta el trabajo de Zacharatos, Barling y Kelloway (2000) cuando se aplica este paradigma al contexto de la actividad física y el deporte, comenzando a ser aplicado al contexto deportivo cada vez con más frecuencia (e.g. Álvarez et al., 2010; Daley, 2010; Riemer, 2007; Vella, Oades y Crowe, 2010).

Por otro lado, la motivación es otro de los temas de estudio del presente trabajo. Su importancia como objeto de estudio ha sido ampliamente señalada, siendo el segundo tema más estudiado en la psicología del deporte (Castillo, Álvarez, y Balaguer, 2005). Así, la motivación ha sido señalada como un elemento imprescindible para alcanzar el éxito dentro del contexto de la actividad física y el deporte (Hagger, Biddle y Wang, 2005) además de ser un elemento clave para lograr el compromiso, la adherencia, el esfuerzo y la

---

<sup>1</sup> Aunque Chelladurai incorpora en su modelo conceptual el liderazgo transformacional, su instrumento no lo evalúa (2001).

persistencia en la actividad física entre otros beneficios (Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003; Ulrich-French y Smith, 2009). En esta línea, tanto entrenadores como deportistas están de acuerdo en que la motivación es uno de los elementos clave que influyen no solo en el rendimiento sino también en tener o no una experiencia positiva en el ámbito deportivo (Vallerand, 2004).

En consonancia con las teorías cognitivas y cognitivo-sociales, Roberts (1992) sugiere que la motivación y la conducta de ejecución son manifestaciones de las cogniciones y de los procesos de pensamiento dentro de los contextos sociales dinámicos (como es el contexto de la actividad física y del deporte), siendo estos procesos los que rigen la acción motivacional. Este enfoque cognitivo-social es en el que se sitúa la teoría de las metas de logro (Ames, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Esta teoría está considerada como una de las más importantes aproximaciones conceptuales que mayor impacto ha tenido en el estudio de la motivación en el contexto de la actividad física y el deporte (Duda, 2001; Roberts, 2001), encuadrándose como uno de los modelos teóricos más utilizados en la comprensión de los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales relacionados con el logro de los deportistas (e.g. Álvarez, Balaguer, Castillo y Duda, 2009; Duda, 2001; Duda y Ntoumanis, 2005). Así, la percepción por parte de los deportistas de la forma en que los entrenadores definen el éxito o fracaso y valoran la competencia en los entrenamientos y en los partidos, es denominado por esta teoría como clima motivacional (e.g. Ames, 1984; 1992a; Newton, Duda y Yin, 2000). Este clima motivacional que se genera durante el proceso de socialización del deportista en el contexto deportivo, juega un papel importante en las conductas del sujeto y van a influir en la implicación final del deportista, dirigiendo a éste hacia la tarea y/o hacia el ego (Roberts, Treasure y Kavussanu, 1997; Treasure, 2001). Así, para Roberts (1993), los entrenadores pueden fomentar un clima encaminado al ego o a la tarea a través de sus conductas dentro de los contextos de la actividad física y el deporte. De manera general, aquellas situaciones que generaran rivalidad entre los miembros de un mismo equipo, por la evaluación pública y por la retroalimentación normativa sobre el desempeño de las tareas harán a que aparezca un estado de implicación al

ego. Por otra parte, aquellos entornos en los que se enfatiza la cooperación en el proceso de aprendizaje, la mejora, el esfuerzo y la resolución de problemas, tienden a fomentar la aparición de una implicación en la tarea (e.g. Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo, 1997; Balaguer, Castillo, Moreno, Garrigues y Soriano, 2003; Newton et al., 2000; Smith, Balaguer y Duda, 2006).

En cuanto a la relación que se establece entre climas motivacionales y liderazgo, y siguiendo a Duda y Balaguer (1999), se ha señalado que existe una clara relación entre el liderazgo de los entrenadores y los aspectos motivacionales que son percibidos por los deportistas. Así, Duda y Balaguer proponen un modelo que integra aspectos del modelo mediacional de liderazgo (Smith et al., 1977) y el modelo multidimensional de liderazgo en el deporte de (Chelladurai, 1978; 1990; 1993; 2001) con aspectos motivacionales basados en la teoría de perspectivas de meta, teniendo en cuenta tanto los aspectos disposicionales de meta de los deportistas como los climas percibidos y preferidos por los deportistas como una característica más de la conducta de sus entrenadores. Según señalan Duda y Balaguer (1999) y en base a trabajos ya reseñados en los que se evaluó motivación y liderazgo (desde la aproximación de Chelladurai) en deportes colectivos (balonmano) e individuales (tenis) sugirieron que los entrenadores que fomentaban los estilos de liderazgo que enfatizaban un entrenamiento más riguroso, con mayores niveles de instrucción y una atención al bienestar de sus deportistas, eran los que creaban en mayor medida climas de implicación en la tarea.

Recientemente, a través de una intervención en un equipo senior de gimnasia rítmica deportiva, Álvarez, Falcó, Estevan, Molina-García y Castillo (2013) sugirieron que el aumento de la percepción de clima tarea de las gimnastas y el aumento del estilo transformacional de la entrenadora se relacionaba con mejoras objetivas en el rendimiento del equipo.

El último trabajo que se ha publicado en marzo de este año (Hodge, Henry y Smith, 2014), es un interesante trabajo descriptivo y cualitativo. Trata de los cambios realizados en la mítica selección nacional neozelandesa de rugby (conocida como los *All blacks*), teniendo en cuenta aspectos de clima motivacional desde la perspectiva de metas y el liderazgo transformacional.

Curiosamente, y teniendo en cuenta que tanto la motivación como el liderazgo son dos de los nueve temas más investigados en la literatura de la psicología del deporte (Castillo et al., 2005), son escasos los trabajos que han contemplado los climas motivacionales y el liderazgo desde un punto de vista cuantitativo, y hasta donde conocemos, no existe ninguno que relacione ambos constructos desde la teoría de liderazgo transformacional y la teoría de perspectiva de metas con muestras representativas y de forma cuantitativa. Este hecho, junto con la potencialidad actual del fútbol y en etapas de formación, donde el entrenador juega un papel importantísimo en el futuro del jugador (Smith y Smoll, 2007) nos llevan a plantearnos la pregunta de investigación siguiente: Sabiendo que el estilo de liderazgo transaccional activo junto con el transformacional son estilos eficaces en el contexto de la actividad física y el deporte, y sabiendo que los climas motivacionales de implicación en la tarea son los climas que predicen variables deseables en la experiencia y resultado de la práctica de actividad física y deporte, ¿podemos demostrar que una combinación de liderazgo transaccional activo y liderazgo transformacional predicen la percepción de climas motivacionales de implicación en la tarea, y a través de los climas es como mejor se puede predecir el esfuerzo extra de los jugadores, la eficacia percibida de los entrenadores y la satisfacción con el estilo de liderazgo de los entrenadores?

Para dar respuesta a esta pregunta principal y otras que se relacionan con ella, presentadas de manera formal en objetivos generales y específicos e hipótesis que se derivan de la revisión teórica realizada, hemos diseñado una investigación en nuestro entorno más inmediato, la provincia de Granada, donde evaluaremos el estilo de liderazgo de los entrenadores de los equipos de fútbol de categoría juvenil (16-18 años) de la provincia de Granada (España) y su relación con los climas motivacionales y variables de resultado como el esfuerzo extra de los jugadores, así como la eficacia y la satisfacción con el estilo del líder (entrenador) y su influencia sobre la adherencia a los entrenamientos de los jugadores.

Haremos un recorrido durante este trabajo donde sentaremos las bases conceptuales y empíricas que lo sustentan, para posteriormente explicar cómo se ha desarrollado el estudio y así elaborar una discusión y conclusiones.

En primer lugar, se presenta una **parte teórica** donde se realiza la revisión bibliográfica sobre los temas a tratar y que está constituida por los siguientes capítulos:

En el **capítulo primero hablaremos del deporte del fútbol**, sus orígenes, los acontecimientos más importantes hasta llegar a la actualidad y su globalización mundial, la importancia social que ha adquirido a lo largo de los años, cómo el fútbol se desarrolla más concretamente en nuestro país, su importancia investigativa y su influencia en la sociedad española, y contextualizaremos el fútbol en Granada. Además expondremos el fútbol como deporte, su clasificación dentro de los enfoques deportivos, las etapas de formación del jugador de fútbol (en especial de la juvenil), veremos los factores que más inciden en su rendimiento deportivo con especial importancia a la figura del entrenador en la formación del jugador, y por último veremos las vías legales actuales para obtener el título de entrenador y los contenidos que se imparten.

En el **segundo capítulo conceptualizaremos y describiremos la etapa de la adolescencia**, las perspectivas teóricas que profundizan en ella, los distintos cambios que se producen durante el desarrollo del adolescente, luego relacionaremos esta etapa con la importancia de la actividad física y el deporte, para terminar centrándonos en la práctica del fútbol en la adolescencia.

En el **tercer capítulo revisaremos la teoría del liderazgo transformacional**, el concepto de liderazgo, las aproximaciones a su estudio donde nos centraremos en el liderazgo carismático y transformacional. Ya centrados en la teoría del liderazgo transformacional, veremos sus componentes (transformacional, transaccional y *laissez faire*) y las dimensiones de cada uno, hablaremos del modelo de liderazgo de rango completo o *Full Range Leadership Model*, los meta-análisis realizados, el *augmentation effect* del liderazgo transformacional, del método de feedback 360° en el estudio del liderazgo, las críticas vertidas sobre esta teoría, comentaremos también las otras teorías transformacionales que existen, para finalizar con las futuras líneas de investigación del liderazgo transformacional.

En el **cuarto capítulo realizaremos una revisión de las principales teorías de liderazgo en el deporte**. Así, revisaremos someramente el modelo mediacional de liderazgo del entrenador de Smoll y Smith, el modelo multidimensional de liderazgo deportivo de Chelladurai, el modelo de eficacia del entrenador de Horn, el modelo de liderazgo autentico de Avolio y Gardner, para centrarnos finalmente en la teoría de liderazgo transformacional de Bass, en el contexto de la actividad física y el deporte que justificará nuestra elección por este paradigma para la presente investigación.

En el **quinto y último capítulo de la parte teórica hablaremos de los climas motivacionales dentro de la teoría de las metas de logro en el ámbito deportivo**. Aquí desarrollaremos la teoría de metas de logro de manera extensa, hablaremos de estado de implicación en la tarea y estado de implicación en el ego por parte de los jugadores, del papel del clima motivacional en el ámbito de la actividad física y el deporte junto con los estudios más relevantes realizados sobre los mismos, de los estudios sobre climas motivacionales en el contexto del fútbol en concreto, instrumentos que evalúan dichos climas, para acabar relacionando el clima generado por el entrenador y el liderazgo de este.

Por otro lado, en la segunda parte de nuestro estudio, la **parte empírica**, desarrollaremos el **capítulo sexto, el método donde indicaremos los métodos y procedimientos empleados para el desarrollo de la investigación**.

En el **capítulo séptimo expondremos los resultados** obtenidos a través de los análisis estadísticos.

En el **capítulo octavo desarrollaremos la discusión y conclusiones** a las que llegamos con nuestro trabajo, incluyendo aquí las limitaciones encontradas durante su realización y las posibles futuras líneas de investigación.

Así pues y sin más preámbulo, pasamos a la parte teórica del presente trabajo.



# PARTE TEÓRICA



## CAPÍTULO I

# FÚTBOL. SOCIEDAD Y DEPORTE

*“No creo haber perdido nada con este irrevocable ingreso que hoy hago –públicamente– a la santa hermandad de los hinchas. Lo único que deseo, ahora, es convertir a alguien”.*

Gabriel García Márquez (1950).



## CAPÍTULO I.

### EL FÚTBOL. SOCIEDAD Y DEPORTE.

Actualmente el deporte y la actividad física se encuentran ligados a nuestra vida cotidiana, no siendo un fenómeno al margen de la sociedad. Hay autores que aseguran que de la práctica deportiva es una de las actividades sociales que más protagonismo ha ido adquiriendo en la última década (Martínez et al., 2008). Tanto es así que los medios de comunicación establecen unos espacios dedicados al deporte cada vez más amplios, ya que entienden que esta información, tiene una gran importancia en el ciudadano, en el sentido que éste presta atención, sufre, se alegra y vibra con los espectáculos deportivos, independientemente del entorno, cultura, situación laboral o estatus social en el que viva (Bakker, Whiting y Van Der Brug, 1992).

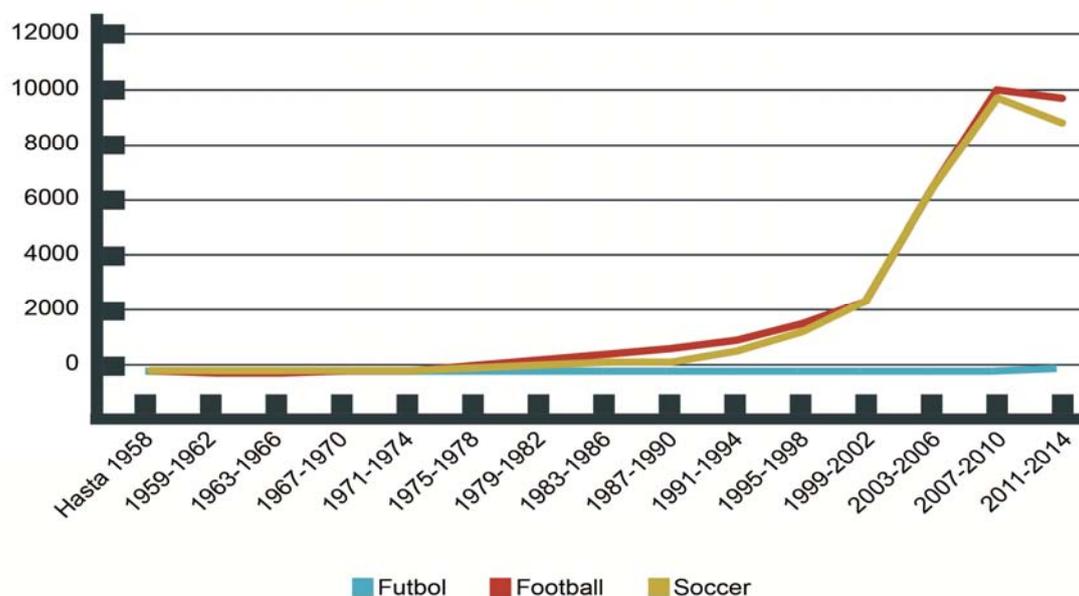
Fábregas (2001) señala que este deporte en sus distintas modalidades provoca diversas consecuencias sociales y culturales que deben ser analizados desde diferentes puntos de vista, no solamente desde el contexto deportivo. En este sentido, Ruiz-Omeñaca (2012) expone que *“en el contexto de la educación moral, la naturaleza social del deporte tiene una doble incidencia: por un lado, como elemento constitutivo del contexto cultural, ejerce una importante influencia sobre el sistema de valores imperante en la sociedad actual; por otro, al instalarse en la vida de las personas como una parte sustantiva de su realidad, actúa influyendo sobre la escala individual de valores que cada cual elabora, desde su singularidad personal, en interacción con el entorno”* (p. 56).

A lo largo de todo el proceso de búsqueda bibliográfica para elaborar este apartado, nos hemos encontrado con gran cantidad de literatura que nos habla de este deporte desde distintas fuentes epistemológicas y con diferentes perspectivas. Lo que se va a desarrollar en este capítulo, no pretende ser un análisis exhaustivo del fútbol desde todos sus ámbitos, sino hacer una breve visión desde sus orígenes hasta la actualidad para así comprender y justificar este deporte como fenómeno social y cultural.

El fútbol es uno de los deportes más vistos y practicados en el mundo debido a su fácil práctica y a los pocos medios que se requieren para llevarlo a cabo. Como señala Debord (2000), constituye uno de los fenómenos más cotidianos para el ciudadano actual, ya que se encuentra con él diariamente ya sea en radio, televisión, periódicos o en las conversaciones de a pie.

Es tal el fenómeno social, que su importancia ha ido más allá de lo estrictamente deportivo. Las empresas compiten por el patrocinio de deportistas y/o equipos para mejorar su imagen pública buscando captar a más consumidores, los líderes políticos se fotografían junto a los más grandes deportistas con el fin de aumentar su popularidad y los medios de comunicación tienen en él uno de los principales contenidos con los que mejorar sus índices de audiencia (Desbordes, Ohl y Tribou, 2001).

Desde que se creara el fútbol como ya lo conocemos (a partir de la revolución industrial inglesa de 1960) se han realizado multitud de investigaciones (véase Figura 1) (más de medio centenar de miles) que han abarcado distintos ámbitos de la investigación: médicas, históricas, sociales, psicológicas, económicas y últimamente, también desde el análisis de la acción de juego (Liebermann, Katz, Hughes, Bartlett, McClements y Franks, 2002).



**Figura 1.** Evolución del número de estudios en revistas consideradas JCR (Journal Citation Reports®) desde 1958 hasta la actualidad, en intervalos de 4 años (año de mundial).

Esto ha hecho del fútbol uno de los objetos de estudio preferidos con respecto a otros deportes. Se ha observado cómo ha ido incrementando en

número de estudios a lo largo de la historia de este deporte, pero realmente se produce una eclosión mundial a partir del primer Mundial de fútbol retransmitido por televisión en Suecia 1958 (véase Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Número de estudios realizados en bases de datos Journal Citation Report (JCR) en intervalos de tiempo de cuatro años (de mundial a mundial). Términos de búsqueda Fútbol, Football y Soccer.*

<b>INTERVALO MUNDIAL</b>	<b>Fútbol</b>	<b>Football</b>	<b>Soccer</b>	<b>Total</b>
<b>Hasta 1958</b>	2	162	17	181
<b>1959-1962</b>	0	59	1	60
<b>1963-1966</b>	0	73	7	80
<b>1967-1970</b>	0	100	25	125
<b>1971-1974</b>	0	136	29	165
<b>1975-1978</b>	0	291	86	377
<b>1979-1982</b>	2	538	197	737
<b>1983-1986</b>	2	724	287	1013
<b>1987-1990</b>	1	855	360	1216
<b>1991-1994</b>	0	1136	646	1782
<b>1995-1998</b>	4	1761	1333	3098
<b>1999-2002</b>	3	2461	2365	4829
<b>2003-2006</b>	21	6210	6152	12383
<b>2007-2010</b>	41	9594	9236	18871
<b>2011-2014</b>	110	9299	8394	17803

## **1. ORÍGENES DEL FÚTBOL.**

La estructura del ámbito futbolístico que tenemos actualmente, viene determinada por las condiciones históricas y por los elementos ambientales, socio-culturales, tecnológicos, políticos y económicos del entorno general en que se desenvuelve (Magaz, 2001).

Antes de continuar, debemos de exponer aquí de dónde proviene este deporte y cuáles son sus principales características para poder entender mejor de lo que hablamos.

### **1.1. BREVE REPASO HISTÓRICO.**

Cuando leemos sobre los inicios del fútbol y sus precedentes podemos establecer dos periodos muy diferenciados. En palabras de la propia FIFA (*Fédération Internationale de Football Association*) los orígenes del fútbol tienen una prehistoria y una historia. Estas mismas etapas son denominadas por Mercé (2008) como perspectiva historicista y heurística en una primera etapa y perspectiva contemporánea en la segunda. Independientemente de su denominación, la primera etapa se remonta a los juegos de pelota que han existido en otras culturas y civilizaciones del pasado, mientras que la segunda data del momento en que el juego pasa a ser reglamentado por los colegios e instituciones británicas del siglo XIX. Esta última será la que de paso al fútbol tal como hoy lo conocemos. Veamos brevemente cada una de ellas.

#### **1.1.1. PERSPECTIVA HISTORICISTA Y HEURÍSTICA.**

Encontramos muchos manuscritos y bibliografía sobre el origen del fútbol, de su nacimiento, de sus primeros reglamentos, de sus ancestros... Díez (2012), en su tesis doctoral realiza una síntesis de estos orígenes hasta llegar al fútbol actual, justificando su papel tan destacado en la sociedad actual. Es por ello que seguiremos su línea documental para dotar de una gran base nuestro trabajo.

Ya en China sobre el año 50 a.C., se encuentran documentos que describen como sus tropas entrenaban con una pelota de trapo llena de pelo de

caballo, usando solo los pies, que los soldados tenían introducir entre dos palos altos de bambú unidos por un cordón de seda. Este juego era conocido como *Tsu-Chu* (Galeano, 2006).

Sobre la misma época en la región de Indochina, surge un juego llamado *sepack-tratkaw* que combina elementos técnicos de fútbol, malabarismo y voleibol gozando de gran popularidad y que hoy día aún existe como juego de competición en dicha región.

Se conocen también juegos en el continente americano, más concretamente en América del Norte, como por ejemplo el *pasuckquakkohowog*, practicado por los indios y que se trataba de una lucha de hasta mil jugadores divididos en dos equipos que tenían que conseguir una pequeña pelota de piel de ciervo.

En Grecia, hay constancia de un juego denominado *espikoros* (que más tarde se vio en Roma) donde dos pueblos jugaban (sin regla alguna) con una vejiga de buey rellena de tierra y trataban de introducirla en un templo. Este juego también se pudo constatar en las Galias con el nombre de *harpastum*.

En centro Europa, existen documentos que nombran el juego de equipo del *pallone* donde se utiliza una pelota de grandes dimensiones que debía de ser golpeada por los jugadores. Es considerado por algunos autores como uno de los precursores del rugby-fútbol (Green, 1953; Young, 1996).

Algo más avanzados en el tiempo, en la Edad Media, se encuentran manuscritos por toda Europa que hacen referencia al juego de pelota y sus distintas variantes, todas ellas solían ser censuradas y prohibidas por su agresividad y brutalidad. Según un antiguo manual de Workington (Inglaterra) todo estaba permitido para llevar el balón a la meta contraria, con excepción del asesinato y el homicidio. Es por ello que en Inglaterra, los reyes Ricardo II, Enrique IV, Enrique VII e Isabel prohibieron su práctica en sus distintos reinados entre los años 1300 y 1600. Esto mismo pasó en Escocia hasta que en 1616, el rey Jacobo I hizo la "*Declaration of Sports*" que anuló su prohibición por lo que estos juegos de pelota crecieron en el número de seguidores, practicándose con mucha asiduidad y adquiriendo gran

popularidad entre las clases más pobres y bajas de la sociedad (Marples, 1954).

Es también en la Edad Media cuando se encuentran documentos de la práctica del fútbol en Italia. Es Giovanni de Bardi (fundador de las reglas de este juego en este país) quién cuenta que el “*calcio*” (término por el que se comienza a conocer el fútbol en la Toscana italiana) era un juego público de dos equipos de 27 jugadores a pie y sin armas que trataban de llevar al campo contrario un balón hinchado con aire. Además de manuscritos, se pueden observar grabados en la iglesia de Santa Croce (Florencia) que relatan dicha escena observándose además los balcones adornados y el público abarrotando la plaza. Al contrario de lo que ocurre en las islas británicas, aquí popularidad del *calcio* es mayor ya que sus practicantes eran nobles y aristócratas.

A modo de resumen de lo expuesto hasta ahora la FIFA (2012) hace un repaso histórico con las fechas más importantes de este periodo (véase Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Hechos históricos principales (I) según FIFA (2012).*

FECHAS CLAVES	ACONTECIMIENTO PRINCIPAL
a. C.	En la literatura japonesa y china, así como en las obras clásicas griegas y romanas, se mencionan juegos precursores del fútbol.
Edad Media	Referencias al fútbol en las islas británicas, Italia y Francia.
1369	Mediante edicto del Rey Eduardo III de Inglaterra, se prohíbe jugar al fútbol, pues impide la práctica del tiro con arco.
1561	Influenciado por el “ <i>calcio storico</i> ” de Florencia, el maestro inglés Richard Mulcaster menciona el fútbol en un tratado sobre educación juvenil.
1580	Giovanni Bardi publica las reglas del “ <i>calcio</i> ”.
1680	En Inglaterra, el Rey Carlos II concede al fútbol patrocinio real.

### 1.1.2. PERSPECTIVA CONTEMPORÁNEA.

Distintos autores coinciden en que a partir del año 1800, con la era del progreso industrial capitalista que surge en Inglaterra, a finales del siglo XVIII., (Bromberger, 2000; Dunning, 1986; Parlebas, 1988; Rodríguez-López; 2000) comienzan a desarrollarse gran cantidad de cambios económicos y sociales que dan como resultado el avance del deporte en general y del fútbol en particular, centrándose entre otros aspectos, en la institucionalización de las prácticas deportivas.

La revolución industrial antes comentada en Inglaterra se presenta como el escenario perfecto para la aparición de los deportes modernos tal como se entienden ahora. Esto hace que el vínculo entre el deporte, la sociedad y la cultura se ponga cada vez más de manifiesto.

Durante los siglos XVIII y XIX los deportes se fueron especializando e institucionalizando, por lo que se hizo necesaria la presencia de profesores especializados, terrenos de juego adaptados y sistemas de entrenamiento propios del deporte. Es así cuando en 1823 el profesor Arnold dio a conocer un rudimentario reglamento de fútbol que daría paso más tarde, en 1846 a la elaboración del primer código reglamentario oficial del fútbol dando como resultado que el fútbol medieval visto con anterioridad se convirtió en fútbol moderno. Este hecho hace que los sitios de práctica deportiva (principalmente colegios y universidades) de Inglaterra, extiendan su práctica al resto de países, dando como resultado final la creación de la *Football Association* el 26 de octubre de 1863.

El resultado de lo anterior es que a mitad del siglo XIX se fundan los primeros clubes las islas británicas como el Sheffield Club, Nottingham Country, Stoke City, Nottingham Forest o Sheffield Wednesday. Otros clubes, como Aston Villa o el Celtic de Glasgow tienen sus orígenes en el ámbito de la religión, ya que el fútbol servía como medio de captación de la juventud y de esta manera se acercasen a la iglesia. También comenzaron a surgir equipos en torno a empresas, como fueron los casos del West Ham (fundado en torno a la siderúrgica Thames Ironworks en 1895) o del Arsenal (formado por obreros de la factoría de armamento Woolwich Arsenal). Esa creación de equipos asociados a entidades industriales hizo que se asemejara el modelo de trabajo

empresarial a la forma de jugar al fútbol, pues la primacía de la destreza y habilidad individual dio paso a la necesidad de juego en equipo, a imagen y semejanza del método productivo de la empresa (Alcaide, 2006). Esto supuso que la sociedad comenzara a que, de manera directa o indirecta, el equipo que ganara, no solo lo hacía en el campo de juego, sino que eso significaba que su empresa también lo hacía, dando lugar a una gran relevancia social y económica.

Algunos de estos equipos todavía existen en la actualidad, militando en la máxima categoría del fútbol en Gran Bretaña.

Tras la creación, puesta en marcha, y consolidación de la *Football Association* en las islas británicas. Los países cercanos a Inglaterra comenzaron a tomar ejemplo de ella creando sus propias asociaciones de fútbol. Surgen así los campeonatos en un primer lugar eliminatorios (Cup), para dar paso a otro tipo de competiciones que dieran cabida a más equipos y donde en lugar de eliminarse, cada equipo jugase dos partidos (uno en su campo y otro en el del contrario) contra cada uno de los equipos participantes, lo que hoy día se conocen como “ligas”, siendo en 1888 cuando se organizó la primera liga de fútbol del mundo (*The Football League*).

La creación de una normativa común y las incesantes rutas comerciales entre las islas británicas y el resto de países, hizo posible que el fútbol llegara a prácticamente todos los lugares desarrollados del mundo. Es significativo que el fútbol haya sido el deporte de origen británico de mayor aceptación y propagación de todos los nacidos allí (como por ejemplo el rugby o el tenis), pudiendo ser debido a la gran acogida por parte de las clases sociales más bajas de la época (comienzos del siglo XIX), puesto que este deporte permitió que todos los estratos sociales pudiesen enfrentarse entre sí durante un lapso corto de tiempo, pese al clasicismo existente, creándose un feedback normativo puesto que el fútbol callejero fue refinado en las instituciones educativas encargadas de la formación de las élites inglesas (las *Public Schools* y las universidades de Cambridge y Oxford) cambiaron la manera de enfocar los deportes practicados por su alumnado y comenzaron a potenciarlos, para luego ser devuelto al pueblo en el deporte moderno que hoy conocemos.

Con el paso del tiempo, el fútbol ya era visto de manera diferente al resto de deportes de la época, puesto que generaba emociones, era usado como propaganda o reivindicación social e incluso pasó a ser una profesión idolatrada por la sociedad. Todo esto, unido a que para la práctica de este deporte no es necesaria una gran inversión económica, facilitó que todo aquel que quisiese practicarlo, lo hiciera. Además, el momento social de aquellos años, que los futbolistas gozasen de un reconocimiento equiparable al de los héroes nacionales.

A modo de resumen la FIFA (2012) hace un repaso histórico con las fechas más importantes del periodo comentado (véase Tabla 3).

**Tabla 3.**

*Hechos históricos principales (II) según FIFA (2012).*

FECHAS CLAVES	ACONTECIMIENTO PRINCIPAL
1823	Separación del “association football” (fútbol) y el “rugby football” (rugby).
1848	Se establecen las primeras “Cambridge Rules” (Reglas de Juego de Cambridge).
1863	Se funda la Asociación de Fútbol de Inglaterra: Football Association (FA).
1872	Inglaterra y Escocia disputan el primer partido internacional en la historia del fútbol. Acaba 0 a 0.
1883	Las cuatro asociaciones británicas se ponen de acuerdo en unificar los estatutos y las reglas de juego y fundan el International Football Association Board, el cual continúa siendo en la actualidad la máxima autoridad en las Reglas de Juego.
1886	La Asociación de Fútbol de Inglaterra introduce cursos de formación de árbitros. El International Football Association Board se reúne por primera vez.
1888	Se introduce el sistema de liga en Inglaterra. Se admiten jugadores profesionales. Se amplía considerablemente la autoridad de los árbitros.
1899	La Asociación de Fútbol de Inglaterra envía una selección nacional al extranjero. Un equipo alemán visita Inglaterra.
1904	Se funda la FIFA el 21 de mayo de 1904 por un grupo de siete delegados en representación de Bélgica, Dinamarca, Francia, Países Bajos, España, Suecia y Suiza.
1904	Robert Guérin se convierte en el primer Presidente de la FIFA.
1908	Primer Torneo Olímpico de Fútbol oficial en Londres.
1930	Primer Campeonato Mundial en Uruguay con 13 participantes, siendo la anfitriona la campeona.
1932	La FIFA se traslada a Zúrich.
1937-1938	Se cambia el orden de secuencia de las Reglas de Juego, aunque permanecen prácticamente inalteradas.

### 1.1.3. PERSPECTIVA ACTUAL. LA GLOBALIZACIÓN DEL FÚTBOL.

Castellano y Ruiz de Arcaute (2012) hacen una profunda reflexión acerca de cómo ha sido el proceso de globalización del fútbol en la era moderna y exponen acontecimientos como el acercamiento del fútbol a los hogares en el mundial de Suiza 1954, la era digital de la televisión en la década de los 70 y las nuevas tecnologías de la información y comunicación de los años 80-90, han hecho del fútbol un espectáculo global en todo el mundo. Es sobre todo a partir del 2000, con la casi indispensable ayuda de internet y las redes sociales, donde se establece una dimensión espacio-temporal, donde los resultados, imágenes y comentarios son accesibles en tiempo real, (dando prioridad a lo visual y a la inmediatez, característica de la sociedad contemporánea), ha otorgado al fútbol un papel central en el consumo de ocio y tiempo libre. Mark (2009) por su parte, expone que la reciente incorporación del continente asiático al ámbito futbolístico, es el inicio de la globalización o mundialización definitiva de este deporte, dándole un valor multi-clases, multi-género, transgeneracional, y transnacional (Villena, 2002).

El fútbol, se quiera o no, ha llegado a ser un instrumento de gobierno y de reivindicaciones políticas en varias partes del mundo debido a esa globalización (Villena, 2002). A partir de estas relaciones, hay quien se atreve a señalar a la selección nacional absoluta de fútbol como un elemento más a añadir a los tres elementos tradicionales de la definición de un estado (territorio, población y gobierno) como indica Boniface (2002). Este hecho hace que el fútbol esté irremediablemente presente en el programa de todos los interesados en tener un papel social importante, defendiendo los valores que este deporte promueve en la sociedad (Deloitte & Touche, 2005).

## 2. EL FÚTBOL COMO FENÓMENO SOCIAL.

Tras ver cómo ha evolucionado este deporte, nos disponemos ahora a describir los hechos y motivos que hacen que este deporte sea cada vez más popular y esté (se quiera o no) en el día a día de la sociedad. Para analizar el fútbol en la sociedad actual, deberíamos de hacerlo desde una perspectiva muy interdisciplinar, que agrupara entre otros, los estudios desde la sociología, la economía, los medios de comunicación, la política, la identidad, la psicología... pero solo esto sería motivo de una tesis doctoral. Por tanto, vamos a dar unas pinceladas de lo que actualmente es el fútbol en nuestro contexto social. El fútbol se ha visto implicado en una serie de procesos que lo han convertido en un elemento importante de la cultura mundial (Darby, 2000), y nos gustaría comenzar este apartado con las palabras del seleccionador español de fútbol Vicente del Bosque en su discurso de investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad Católica San Antonio de Murcia, el 20 de enero de 2013, ya que contextualizan perfectamente el presente trabajo, y es que este entrenador expone que el fútbol

*“...es mucho más que un simple juego en el que dos adversarios se enfrentan por la posesión de un balón o por anotar tantos en la portería del rival. El fútbol es esfuerzo y compromiso, el fútbol es lealtad a tus compañeros de equipo y respeto al contrario. El fútbol es un espacio de vida en el que entrenadores, jugadores, árbitros y espectadores conviven y se comunican. El fútbol es todo eso y más. Es por ello que el fútbol se ha convertido en un fenómeno social de primera magnitud, y que sea tomado como ejemplo y referencia para explicar otras circunstancias políticas o sociales” (Del Bosque, 2013, p. 70).*

Este mismo entrenador, ejemplifica la importancia del deporte en general y del fútbol en particular a nivel internacional, comparándolo incluso con otros estamentos sociales mundiales como la ONU.

*“...El Comité Olímpico Internacional [...], está formado por los comités nacionales de 204 países [...], la FIFA [...] está compuesta, en la actualidad, por 209 asociaciones nacionales, mientras que la Organización de Naciones Unidas cuenta con tan solo 193 estados miembros” (Del Bosque, 2013, p. 70).*

El fútbol en la actualidad lleva consigo unos rituales aparejados que proporcionan un objeto de estudio a nivel sociológico muy importante, puesto que constituye un espacio en el que las relaciones sociales e interpretaciones compartidas son recreadas a un modo visceral (King, 2003), quizás por este motivo, el fútbol se ha convertido actualmente en una industria del espectáculo principalmente por el poder de captación de espectadores otorgándole la capacidad mediática que hoy día tiene. De hecho, hay algunos autores que consideran que la expansión del deporte y por ende el fútbol, es una de las primeras manifestaciones de la globalización en la que nos encontramos sumergidos, debido al incremento de sus participantes, de los intereses mediáticos y de las inversiones económicas (Hobsbawm, 1991), sobre todo después del caso Bosman de 1995, que provocó la universalización del fútbol profesional y el transnacionalismo de jugadores (Wong y Trumper, 2002). A este respecto, uno de los principales agentes socializadores del fútbol en la actualidad son los medios de comunicación. Así González-González (2011), resalta que la importancia que actualmente se le da al fútbol haya sido influenciada por los medios de comunicación, responsables del deseo de millares de niños y adolescentes de ser jugadores de fútbol.

Siguiendo a Vives y Garcés de Los Fayos (2003) este deporte es de los que más y mayor impacto económico y social genera con respecto a otras modalidades deportivas en sus distintas categorías (formación, profesional, rendimiento...), y es que el impacto social que tiene el fútbol en los últimos años, ha hecho que se generen y se inviertan grandes cantidades económicas en él. Este hecho ha propiciado que el enfoque que, tanto en la forma de su desarrollo, en los objetivos que han de perseguirse con su práctica y en los métodos con los que se consiguen, haya cambiado. Esto se hace aún más evidente si lo comparamos con otras modalidades deportivas, tal como acabamos de comentar. Pero lo que más sorprende es que cada vez hay más semejanzas entre las distintas etapas y el tipo de práctica del deporte, es decir, cada vez es más frecuente el encontrar mismos objetivos y métodos de trabajo ya sea deporte de base o profesional el que se practique. Estas características, hacen que hoy día el fútbol sea un elemento que en muchas ocasiones sea considerado como parte importante del proceso de socialización

de los jóvenes (Llames, 1994; García y Llames, 1995; Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbrero, 1996).

Actualmente el continente europeo es el centro futbolístico mundial o “*Planet Football*” (Crolley, y Hand, 2002). Las grandes empresas multinacionales, se han dado cuenta de ello y del enorme potencial que representa el negocio de este deporte (junto con la audiencia y consumismo que lleva consigo) que ha querido invertir fuertemente en él para servirse de este deporte y así hacer llegar su producto a prácticamente todo el mundo.

Y es que el fútbol es uno de los mayores espectáculos deportivos del mundo capaz de aglutinar a millones de personas en un evento. A modo de ejemplo, la propia FIFA, cifra en 18 millones, los espectadores que asistieron a Copa Mundial de la FIFA en Alemania 2006, denominándolo como un deporte de masas (FIFA, 2012). Y no solo en otros países, en España, nada menos que 9.830.247 personas acudieron a los campos de fútbol en la temporada 2010/2011 en España (según datos de la Liga de Fútbol Profesional, 2012), y teniendo en cuenta que se estaba inmerso en el apogeo de la crisis económica actual.

Pero no solo hay esas cifras de espectadores que acuden al estadio. También hay datos de audiencia que hacen del fútbol el mayor espacio de audiencia en televisión. Baste de ejemplo los 28,8 billones de personas de 213 países que vieron por televisión la final del Mundial de Japón y Corea de 2002. Más recientemente (Robertson y Giulianotti, 2006), y solo en nuestro país (, en abril de 2012, 11.123.000 personas vieron el partido entre el Real Madrid contra el F.C. Barcelona.

Nos gustaría acabar este apartado, haciendo hincapié en el concepto *glocalización* (Robertson y Giulianotti, 2006). Este concepto es utilizado para explicar cómo lo que es considerado local, está socialmente construido con referencia a los procesos globalizadores. Es decir globalizar lo que es local. Sirva de ejemplo principalmente las empresas internacionales que son patrocinadoras o dueñas de equipos de fútbol o espacios televisivos. Estas empresas mantienen señas de identidad con su lugar de origen (a través de su nombre, estadio, colores, o incluso afición local), haciendo que exista una mayor vinculación con el estadio y con el equipo que con los jugadores por

parte de los seguidores. Caso contrario ocurre en los jugadores, ya que cada vez más se está encontrando una pérdida de identidad con el equipo-ciudad (al contrario pasa con la identidad equipo-nación como más tarde veremos), puesto que los jugadores cada vez son más asumidos en el rol de mercenarios vendiéndose al mejor postor (Castellano y Ruiz de Arcaute, 2012). A pesar de todo, tanto equipos como empresas, apuestan por tener la imagen de un futbolista de repercusión mundial como imagen de la marca, ya que son entendidos como ídolos culturales nacionales que pueden servir para la formación y la reafirmación de las identidades nacionales (Wong, y Trumper, 2002).

Es tan importante el fútbol en la sociedad en la que vivimos, que en un reciente estudio de Llopis-Goig (2013), se puede observar como los equipos de fútbol son ejemplo de identificación en la sociedad española, ya que al menos dos terceras partes de la población (66,8%) se identifica con algún equipo de fútbol. Este dato se vuelve más significativo aún si lo comparamos con que este porcentaje incluso supera la tasa de identificación con partidos políticos, que las encuestas más recientes sitúan entre el 48,6% y el 55,4% (Rico, 2010).

Expuesto esto, en los últimos 50 años, ha habido una gran cantidad de efemérides en el fútbol (véase Tabla 4), que pese a que no es nuestro objeto de estudio, nos gustaría exponer y son citadas cronológicamente según la propia FIFA (2012).

Tabla 4.

*Hechos históricos principales (III) según FIFA (2012).*

FECHAS CLAVES	ACONTECIMIENTO PRINCIPAL
1958	Primera transmisión por televisión en directo a todo el planeta del Campeonato Mundial.
1962	La FIFA afilia a su miembro número 100.
1970	El Campeonato Mundial en México se transmite por satélite a Europa.
1979	La FIFA festeja su 75 aniversario con la inauguración de su nueva sede en Hitzigweg (Zúrich).
1988	Primera campaña Fair Play de la FIFA.
1991	Primera Copa Mundial Femenina de la FIFA en China.
1995	Lanzamiento del portal FIFA.com.
1996	Primera Torneo Olímpico de Fútbol femenino en Atlanta.
2000	Primera Copa Mundial de Clubes de la FIFA en Brasil.
2002	Corea y Japón organizan conjuntamente la primera Copa Mundial de la FIFA fuera de Europa y América. Primera Campeonato Mundial Femenino Sub-19 de la FIFA en Canadá (desde 2006, Copa Mundial Femenina Sub-20 de la FIFA).
2004	La FIFA festeja su centenario. Se adjudica la Copa Mundial 2010 a Sudáfrica, con lo cual el torneo se disputará por primera vez en África.
2006	Las fiestas de los aficionados se convierten en un fenómeno de masas durante la Copa Mundial de la FIFA en Alemania, con 18 millones de visitantes en los eventos públicos de transmisión oficial.
2010	XIX Copa Mundial de la FIFA Sudáfrica 2010.
2011	La Copa Mundial Femenina de la FIFA Alemania 2011 establece nuevos récords de audiencia.

### 3. EL DESARROLLO DEL FÚTBOL EN ESPAÑA.

Dado que nuestro interés se centra en el contexto español, y una vez conocidos los orígenes y difusión del fútbol desde las islas británicas, vamos a ver cómo llega el fútbol a nuestro país y qué consecuencias tiene. Para ello, seguiremos con la línea marcada por Diez (2012).

El fútbol llega a nuestro país por medio de las relaciones comerciales con las islas británicas. Lo hace por medio marítimo en las costas de Huelva, Bilbao o Vigo, para a partir de ahí adentrarse hacia el interior del país.

Se considera que el nacimiento del fútbol moderno en España tuvo lugar en las minas de Riotinto (Huelva), en el año 1889 cuando se funda el Huelva

Recreation Club (el actual Recreativo de Huelva), considerado como el club más antiguo de nuestro país. Es así como surgen más equipos españoles como el Football Club Sky (precursor del actual Real Madrid) o el Barcelona.

El fútbol en España fue considerado desde el primer momento como un fenómeno social que atrajo a la clase noble (a diferencia de su origen inglés), tanto es así que ya en el año 1902 celebró la primera competición española oficial conocida, la Copa del Rey Alfonso XIII, gran asiduo a los acontecimientos futbolísticos que tenían lugar en todo el territorio nacional. A partir de aquí, comienzan las primeras acciones para organizar una competición nacional. Esto es posible en 1913, año en el que se funda la Real Federación Española de Fútbol. El título de Real viene dado gracias a su presidente de honor, el rey Alfonso XIII. Es justo al año siguiente (1914) cuando España pasa a formar parte del organismo internacional FIFA.

Pero no es hasta los Juegos Olímpicos de Amberes en 1920, tras la gran actuación de la selección española de fútbol, cuando se propaga por todo el país un sentimiento patriótico nunca antes visto en un deporte, y es que el equipo español quedó subcampeón de dicho torneo, afirmando incluso que con un mejor entrenamiento y preparación habrían sido los ganadores del torneo. Este hito se acentuó aún más en 1921 cuando España se convirtió en la primera potencia de Europa.

Fue entonces cuando el fútbol comenzó también a verse como elemento atenuador de las desgracias, ayudando así a la sociedad a abstraerse de la realidad en la que se encontraban. Una época marcada por necesidades, escasez y precariedad.

Todo esto en su conjunto hizo que el fútbol creciera enormemente en popularidad, haciendo que los jugadores que lo practicaran a nivel profesional fueran remunerados económicamente por ello. Esta primera mitad del siglo XX es conocida en España como el periodo de profesionalización y especialización del fútbol. Como consecuencia de esta profesionalización, de manera considerable la afluencia de público a sus partidos (hecho que actualmente se sigue dando), por lo que se comenzó a comparar a los futbolistas con los toreros (ídolos sociales de la época) (Polo, 1993). Este es el origen del fútbol como deporte de masas, deporte espectáculo o deporte rey (Vitoria, 2005).

### 3.1. IMPORTANCIA DEL FÚTBOL Y SU INFLUENCIA EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA.

Si hablamos en cifras, más de 265 millones las personas juegan al fútbol de una u otra forma, aunque únicamente hay 38 millones registrados o con licencia (Castellano y Ruiz de Arcaute, 2012; FIFA, 2012; Robertson y Giulianotti, 2006). La propia FIFA (2012) asegura que existen 1,5 millones de equipos de fútbol en el mundo. En nuestro país, actualmente el fútbol es el deporte más practicado e influyente (García Ferrando y Llopis-Goig, 2011) ya que cuenta con 740.302 licencias federadas (Andalucía cuenta con más de 130.000 fichas federativas ese año) (CEDIFA, 2014), de las cuales 69.7871 son de jugadores y 42.441 de técnicos, distribuidos en 49.343 equipos, siendo más de 2.000.000 los practicantes de esta especialidad deportiva (RFEF, 2012). Todos estos datos convierten al fútbol en un deporte de masas, cuya repercusión social a través de los distintos medios de información y comunicación lo hace único en España. Tanto es así que el propio seleccionador nacional absoluto de fútbol hace alusión a ello:

*“... en la actualidad, solamente en nuestro país existen más de 650.000 fichas, y cada fin de semana se disputan unos 25.000 partidos, en todas la categorías. Si tenemos en cuenta que en cada partido hay al menos 23 actores sobre el césped (22 jugadores, once por equipo y un árbitro), esto hace que cada fin de semana más de medio millón de personas, solo en nuestro país, disputen un partido” (Del Bosque, 2013, p. 70).*

Como acabamos de ver, la presencia del fútbol en la sociedad española se remonta al 1889, pero no ha sido hasta hace poco más de una década que las ciencias sociales han comenzado a prestar atención a su estudio. Es por ello por lo que vamos a realizar un barrido sobre las dimensiones en las que ha sido estudiado el fútbol como fenómeno social en España. Para realizar dicha acción, vamos a seguir la línea marcada por una revisión bibliográfica reciente llevada a cabo por Llopis-Goig (2013). Este autor nos cita distintas líneas de investigación que abordan nuestro tema, a saber: uno de los más mencionados durante los últimos años ha sido la dimensión que alcanza la identidad del fútbol (González-Ramallal, 2003; Llopis-Goig, 2006). Existen algunos estudios sobre el fútbol español realizados por investigadores no españoles que han

analizado su trascendencia política (Shaw, 1987; Duke y Crolley, 1996), o su presencia en los medios de comunicación (Crolley y Hand, 2002; Crolley y Hand, 2006; González-Ramallal, 2004). También se han realizado investigaciones relacionadas con las manifestaciones de violencia y racismo en los estadios (e.g. Adán, 1996; Durán, 1996; Durán y Jiménez, 2006; Durán y Pardo, 2008; Llopis-Goig, 2009; Seara y Sedano, 2001; Spaaj y Viñas, 2005; Viñas, 2006; Viñas y Spaaj, 2006). Recientemente Llopis-Goig (2013), hace referencia a la importancia y cariz que está alcanzando la dimensión mediática de este deporte con su investigación sobre identificación con los clubes y cultura futbolística en España.

Algunos trabajos efectuados en este campo se han centrado en analizar los problemas relacionados con los derechos de imagen televisiva de los partidos de fútbol (Bonaut, 2010; Paniagua, 2009), la influencia de los espacios dedicados a este deporte en las programaciones televisivas (Bonaut, 2008) o los procesos de construcción de la rivalidad entre el Real Madrid y el FC Barcelona (Isasi, 2006).

Estos últimos han dado lugar a un cambio en las estructuras de comunicación de los clubes de fútbol (Ginesta, 2011; Olabe, 2009). O estudio de la identificación con clubes de fútbol desde una perspectiva cuantitativa y a través de datos procedentes de una encuesta representativa de la población española. De hecho, el fútbol actúa como vehículo de expresión de la propia identidad o de la idiosincrasia de un determinado colectivo (García del Barrio y Pujol, 2008). Hay estudios que analizan la identidad cultural acontecida a raíz de los triunfos de la selección española (González-Ramallal, 2008; Skey, 2011), donde las calles de España, aunque haya sido ocasionalmente, se han teñido con los colores de la bandera nacional y de la camiseta de la selección, y de algunos de los principales clubes españoles (MacClancy, 1996). Pero no son más que una manifestación práctica de lo expresado por una resolución del Parlamento Europeo (de 29 de marzo de 2007), donde ya se trata este aspecto (García del Barrio y Pujol, 2008).

Más concretamente sobre el futuro del fútbol profesional en Europa en su Decreto 2006/2130 (INI), apartado b), cuando indica *“que el deporte europeo y el fútbol en particular son parte inalienable de la identidad, la ciudadanía y la*

*cultura europeas y que el modelo de fútbol europeo (...) es resultado de una antigua tradición democrática, así como del apoyo en el conjunto de la sociedad”.*

Por último, nos gustaría destacar que en el mismo documento anteriormente referido (en su apartado C), este estamento expone que *“el fútbol desempeña un importante cometido social y educativo y es un instrumento eficaz de inclusión social y diálogo multicultural”.*

Y es que dentro del deporte en general, podemos destacar la gran importancia que ha ido adquiriendo el fútbol en particular, no solo en lo social, sino también en lo económico comparado a otras modalidades deportivas (Vives y Garcés de los Fayos, 2003), siendo uno de los motivos de su elección para nuestro estudio. Tanto es así que Deloitte & Touche (2005), analizan la importancia económica del fútbol en España. Estos autores informan que, en un comunicado realizado por la liga de fútbol profesional (LFP), el impacto total del sector futbolístico en nuestro país fue de más de 8.000 millones de euros, lo que representaba aproximadamente el 1,7% del producto interior bruto (PIB) de España en el año 2006. Sirvan como datos representativos que la mitad de esta cantidad se correspondería al efecto directo de la actividad futbolística sobre la producción total española. Esto se traduce en que el negocio del fútbol profesional sería responsable de al menos 66.000 puestos de trabajo directos (sin contar con otros sectores de producción española que se ven afectados de manera indirecta como es el caso del sector textil, la hostelería, las actividades de ocio y multimedia, las telecomunicaciones, etc.).

A modo de conclusión y siguiendo a Castellano y Ruiz de Arcaute (2012), el fútbol genera una influencia tan grande y decisiva en nuestras vidas que a veces es sorprendente. Con toda certeza y habiéndolo justificado en los anteriores apartados, el fútbol es ya parte activa de nuestra cultura. El gran tratamiento por parte de los medios de comunicación (espacios y programas propios en radio y televisión, prensa escrita especializada, entre otros), pero sobre todo la aparición de internet y la incorporación de las grandes empresas internacionales en el patrocinio de espacios televisivos o equipos, han incrementado este proceso de globalización e importancia del fútbol en nuestra sociedad (Crolley y Hand, 2002).

### 3.2. EL FÚTBOL EN LA PROVINCIA DE GRANADA.

El hecho de realizar el estudio en la provincia de Granada no hace más que justificar el gran auge que ha alcanzado el deporte del fútbol también en ella. Y es que aparte de los éxitos comentados anteriormente por la selección española de fútbol, se le une a nuestra ciudad uno de los acontecimientos deportivos más grandes vividos por ella. Entre los años 2010 y 2012, el Granada C.F. realizó un hito importante del que pocos equipos pueden presumir, lograr 2 ascensos consecutivos. El primero partiendo desde la segunda división B, en la cual llevaba inmerso más de 20 años, hasta la segunda división A o Liga Adelante. Y en tan solo una temporada, lograr el salto a la primera División o Liga BBVA, primera liga del mundo según el ranking anual oficial de la Federación Internacional de Historia y Estadística de Fútbol (IFFHS, 2014) y segunda como la liga más fuerte de la última década en Europa, solo superada por la Premier League inglesa. Esto, le valió al Granada C.F. como el mejor equipo de Andalucía en los Premios Andalucía de los Deportes 2011 (BOJA, 2012).

El fútbol en Granada vivió un auge muy grande, aumentando el número de licencias federativas en todas y cada una de las competiciones organizadas por la Federación Granadina de Fútbol (FGRF, 2013), respecto a años anteriores. Este hecho es también ratificado por el Centro de Estudios, Desarrollo e Investigación del Fútbol Andaluz (CEDIFA, 2014) quien apunta un aumento de más de 10.000 licencias federativas totales para la práctica de este deporte, de las cuales, más de 1000 fueron en la provincia de Granada.

Además, según los datos de este organismo, en la temporada 2013-2014, Andalucía es la comunidad que más equipos tiene (8 equipos de los 42 equipos que compiten) y que más que más jugadores nacidos en ella aportan a la primera y segunda división española de fútbol (119 andaluces de un total de 708 españoles) con un 17%, y de los cuales, 10 son granadinos (el 8%). Igualmente es la comunidad que más entrenadores aporta en estas competiciones (7 andaluces de un total de 36 españoles). Esto hace que Andalucía sea referente futbolístico en España y por ende Granada una de sus cunas con el 11% de las licencias expedidas.

A todo esto, se une la gran inversión realizada en materia de número y calidad de las instalaciones deportivas por parte de los distintos entes públicos de la provincia y de acuerdo con el Plan Director de Instalaciones Deportivas (Consejería de Cultura y Deporte, 2007), que han provocado una práctica más segura y placentera para tanto jugadores como cuerpos técnicos, ya que gran parte de los equipos juveniles de la provincia de Granada entrenan ya en campos de hierba artificial, contando además con gran cantidad materiales específicos para la práctica del fútbol como parte de su equipamiento, lo que ha estimulado a muchos para su práctica deportiva.

#### **4. CLASIFICACIÓN DEL FÚTBOL DENTRO DEL DEPORTE.**

Una vez expuesto los inicios del fútbol y su repercusión en la sociedad actual, es el momento de contextualizar el fútbol dentro del deporte.

Dependiendo del autor, podemos establecer multitud de definiciones y clasificaciones, aunque el objetivo si está claro, el gol en la portería contraria (Mombaerts, 2000; Moreno y Fradua, 2001; Pazo, Sáenz-López y Fradua, 2012; Wein, 2004).

Tal como señalan Davids, Araújo y Schuttleworth (2005), el fútbol se puede considerar uno de los deportes más complejos, puesto que no solo interactúan elementos como la táctica, la técnica o la condición física, sino que hay otros como el social, psicológico, emotivo-afectivo, entre otros, que influyen de manera muy importante en él. Por lo que algunas investigaciones recientes (Pazo et al., 2012) lo agrupan dentro del concepto de deporte dinámico.

Hoy día existen gran cantidad de autores que clasifican el fútbol de una u otra manera en función de los distintos enfoques que se le dé al concepto deporte. Esto hace que el fútbol esté inmerso en distintas clasificaciones según cada autor.

Siguiendo un orden cronológico, la primera clasificación la realiza Bouet (1968), quien clasifica los deportes en función de la vivencia que el deporte practicado proporciona al deportista, así tenemos deportes de combate, de balón o pelota, atléticos y gimnásticos, en la naturaleza y mecánicos. El fútbol quedaría enclavado en los de pelota. Más tarde Durand (1968), con un enfoque

más pedagógico, establece que existen deportes individuales, deportes de adversarios o de oposición, deportes en la naturaleza y deportes colectivos. El fútbol estaría dentro de éstos últimos, en los deportes colectivos o de equipo, que serían aquellos en los que dos o más componentes de un equipo se enfrentan a otro equipo en un espacio común.

Tras estas clasificaciones, vinieron otras se basaron en el grado de dificultad en la ejecución (Fitts, 1965), en la continuidad o aumento de la complejidad estructural de la tarea deportiva (Knapp, 1979), en el tipo de periodización del entrenamiento a aplicar en cada deporte (Matveyev, 2001) o en el tipo de comunicación que se establece entre el deportista y su entorno (Thomas, 1981). Más tarde, aparece una clasificación que ha tenido mucha repercusión sobre todo en el ámbito educativo, es la de Thorpe, Bunker y Almond (1986) basándose en nociones tácticas y estratégicas y divide en deportes de red/muro/pared, de campo y bate, de blanco y diana, y de invasión, siendo el fútbol incluido en este último.

Pero no es hasta la llegada de Parlebas (1988), cuando se establece una clasificación de los deportes, más acorde con lo que representan socialmente. Este autor diferencia entre deportes psicomotores y deportes sociomotores. Aquí el fútbol estaría dentro de los últimos, ya que el deportista participa junto con otro u otros compañeros y adversarios, estando en estos la incertidumbre, puesto que el medio permanece de manera estable. Años más tarde, el mismo Parlebas (1996), habla del fútbol exponiendo la importancia de las relaciones de comunicación motriz y cooperación (entre los compañeros del mismo equipo) y relaciones de contracomunicación motriz u oposición (con los adversarios).

Posteriormente Hernández-Moreno (1994), desarrolla la clasificación de Parlebas (1988) con dos aspectos más a tener en cuenta en los deportes sociomotrices: el uso del espacio (utilización del espacio de forma común o de forma separada) y la forma de participación (simultánea o alternativa). El fútbol se encontraría dentro de lo que ellos llaman deportes de cooperación/oposición con espacio común y estandarizado para los dos equipos de mismo número de jugadores, con participación simultánea enfrentados entre sí y con la intención de situar un móvil en una meta y/o evitarlo (Hernández-Moreno et al., 2001).

En la revisión realizada por Ibáñez (2000), el fútbol estaría dentro de los deportes de equipo o de cooperación/oposición en el que los deportistas de cada equipo colaboran entre sí, bien para conseguir los objetivos propios, o bien para neutralizar las acciones de los contrarios.

Dando un paso más en las anteriores clasificaciones, Lagardera (1994) propone una clasificación relacionada con los principios de la praxiología motriz en la que va a distinguir los siguientes grupos de acciones relacionadas con esta ciencia: el fútbol estaría encuadrado en las acciones sociopráxicas de un deporte de cooperación y oposición, responden a una estructura comunicativa, donde la interacción (directa) entre los deportistas es fundamental. El Grupo de Estudios e Investigaciones Praxiológicas (1993) que Mercé (2008) cita en su tesis doctoral, señala que el fútbol según el objetivo de la tarea, se encuadra dentro del subgrupo situar el móvil en un espacio y/ evitarlo.

Hoy día, y siguiendo a Pazo (2011), el fútbol está siendo investigado desde la estructura de los sistemas dinámicos complejos, la cual se basa en la teoría del caos (Lorenz, 1963). Esta teoría, intenta entender al sistema en su conjunto desde una perspectiva más simple, estableciendo las leyes que rigen dicho sistema, los términos que lo delimitan y establecer las interacciones entre organismo, tarea y entorno.

A grandes rasgos, y siguiendo a Martín-Acero y Lago (2005) las teorías de sistemas dinámicos complejos estudian los comportamientos de los jugadores en relación con los deportes de equipo, observando que su característica definitoria es la auto organización a pesar de las muchas interferencias, desequilibrios, emociones o elementos (jugadores, balón, árbitros, dimensiones del campo...) que entren en el juego. Estas teorías tratan de manera interdisciplinar los deportes de equipo y se basan en los procesos de coordinación física, biológica y sociológica, para su estudio (Davids et al., 2005). Así en el estudio de Castellano, Perea y Hernández-Mendo (2007) afirman que debido a las características del fútbol, además de la técnica, la táctica y la condición física, se deben tener en cuenta a la hora de su entrenamiento aspectos fundamentales como las características sociales, afectivas y emotivas de los jugadores, las cuales deberán de dominar para

poder conseguir el mayor éxito deportivo posible, algo que recientemente estudios como el de Fradua et al. (2033) se pone aún más de manifiesto.

## **5. FASES O ETAPAS DE INICIACIÓN AL FÚTBOL. LA ETAPA JUVENIL.**

Puesto que nuestro estudio se centra en la etapa juvenil (16-18 años), vamos a exponer aquí, cuales son las características deportivas que se han de trabajar en dicha etapa. Para ello, vamos a realizar una síntesis de lo que los distintos autores exponen sobre el tema:

Gianni (1994), la propone como su quinta y última etapa (16 años en adelante), donde el entrenamiento es ya similar al adulto y se busca el máximo rendimiento. Otro autor, Wein (2004), destacado dentro de la enseñanza-aprendizaje del fútbol, propone esta como su quinta y última etapa también (a partir de los 16 años), y expone que se deben dar ya el juego reglamentado como tal, con entrenamientos colectivos (especialmente en las situaciones tipo), entrenamientos individualizados (según deficiencias del jugador o su posición en el equipo) y proponer programas formativos específicos de defensa y ataque.

Para Blázquez (1995) estaría dentro de su cuarta y última etapa, la de perfeccionamiento y especialización deportiva (15-16 años en adelante) donde el entrenamiento especializado y desarrollo de la condición física específica, la enseñanza y perfeccionamiento de todas las destrezas del deporte y la importancia de la competición, la automatización, serían sus principales características.

Sans y Frattarola (1996) la llama etapa de tecnificación (a partir de los 15 años) y en ella se realiza la especialización de cada jugador en su zona del campo, se perfeccionan los sistemas, estilo, movimientos y acciones combinadas de juego.

Por su parte, Terry (2004), dentro programa de preparación del deportista propone que esta etapa estaría a caballo entre la de perfeccionamiento (15 a 17 años) y la de rendimiento (a partir de los 18).

Además de esto, González-Víllora (2009), a modo de conclusión en su revisión sobre la formación de los jóvenes futbolistas, expone unos requisitos que deben de cumplir todas las etapas de iniciación al fútbol, como son, la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características psicoevolutivas de los jugadores, y la importancia del juego y de las actividades jugadas en la enseñanza del fútbol. Por su parte, Fradua (2005), señala que los objetivos previstos en un determinado periodo se deben de adelantar progresivamente, ya que cada vez se inician los niños antes a este deporte.

## **6. FACTORES DE RENDIMIENTO EN EL FÚTBOL.**

Uno de los aspectos que más nos llamó la atención a la hora de plantear nuestro trabajo, fue el hecho de que los adolescentes que juegan al fútbol en esta etapa buscan el rendimiento deportivo, el ganar, el llegar a la categoría absoluta con la intención de dedicarse profesionalmente a este deporte (Williams y Reilly, 2000). Esto mismo es lo que proponen Castellano y Ruiz de Arcaute (2012), cuando exponen que hoy día el fútbol ha dejado de ser un simple juego para la diversión, puesto que encontramos mejores instalaciones, materiales, equipamientos, etc. además de aspectos técnicos, como entrenamientos integrados, acortar plazos en la recuperación de un lesión, usos digitales en los entrenamientos (uso de GPS, pulsómetros, analizar los entrenamientos y partidos con programas informáticos específicos...), etc.

El rendimiento deportivo en el fútbol actualmente tiene muchos factores. Vamos a exponerlos a continuación siguiendo la revisión realizada recientemente por Reina y Hernández-Mendo (2012). Estos autores dividen en tres grandes bloques dichos factores. En un primer lugar estarían los factores físicos y fisiológicos, en segundo lugar estarían los factores contextuales o sociales y por último, estarían los factores técnico-tácticos. Nosotros, le añadiremos los factores psicológicos individuales y colectivos, tal y como apunta Pazo (2011).

## 6.1. FACTORES FÍSICOS Y FISIOLÓGICOS.

Matsudo (2003) expone que tradicionalmente los estudios llevados a cabo en el fútbol han seguido una línea biomédica para explicar el rendimiento deportivo. Ya que, tal como aseguran Klissouras, Geladas y Koskolou (2007) los factores genéticos y por ende los mejor entrenables, explican el rendimiento en la élite. Ericsson (2007) afirma que algunos de los investigadores que atribuyen el rendimiento deportivo a la genética, no ofrecen datos concretos sobre una activación real de los genes que provoquen el éxito deportivo a nivel fisiológico y anatómico.

La medicina del deporte y más concretamente la fisiología del ejercicio es la ciencia más desarrollada en este aspecto, lo cual hace que la investigación de los factores de rendimiento en fútbol haya estado encaminada principalmente desde estas áreas y no desde el análisis del juego. A modo de ejemplo, podemos citar una gran cantidad de estudios donde se examinan estos factores físicos y fisiológicos relacionados con el rendimiento deportivo, tales como el control de las distancias recorridas, la velocidad a las que se realizan, duración de los esfuerzos, velocidad máxima, etc. y todo ello desde puestos específicos (Bangsbo, Mohr y Krusturp, 2006; Barbero-Álvarez y Castagna, 2007; Bloomfield, Polman y O'Donoghue, 2007; Bradley et al., 2009; Carling, 2010; Castellano, Blanco-Villaseñor y Álvarez, 2011; Coutts y Duffield, 2010; Redwood-Brown, Cranton y Sunderland, 2012; Tapia, 2010).

Para Morgado (2007) estos factores por si solos no aseguran el éxito deportivo, ya que según este autor, no es todo bioquímica, ni viene dado en los genes, puesto que existen otros factores que influyen en este rendimiento. A este respecto Côté, Baker y Abernethy, (2003), señalan que las claves del éxito del fútbol es la conjunción de los factores innatos o genéticos con los factores ambientales, sociales o contextuales tales como la influencia de los padres, entrenadores o la formación.

## **6.2. FACTORES CONTEXTUALES O SOCIALES.**

Dentro del contexto del jugador, debemos de destacar lo referente a lo social y deportivo, ya que existen gran cantidad de investigaciones que demuestran la importancia de estos. Wylleman y Lavallee (2003) señalan la familia ocupa un papel esencial al principio de la formación del jugador hasta los 15-20 años, donde la figura del entrenador se torna clave hasta su retirada.

Siguiendo a Pazo et al. (2012), encontramos otros elementos dentro del contexto del jugador tales como la importancia de los adultos sobre los jóvenes futbolistas (Cumming, Battista, Standage, Ewing y Malina, 2006), la relevancia de una buena formación académica (Brüggermann, 2001), la edad en la que comienzan a jugar al fútbol (Ericsson, 2007), las características del entrenamiento (Ward, Hodge, Starkes y Williams, 2007), el tiempo dedicado al entrenamiento (Holt y Dunn, 2004), la influencia positiva de la familia en la formación de los jugadores (García-Moya, Moreno, Rivera y Jiménez-Iglesias, 2012), el grupo de iguales (Martínez, et al., 2008), la fuerza que ejercen los medios de comunicación o la importancia del entrenador como hemos comentado anteriormente (Vanfraechem-Raway, 2005) (a este último, dedicaremos un apartado propio).

Siguiendo a Pazo et al. (2012), y tal como nos muestran las distintas investigaciones, podemos concluir que se tiene que controlar todo lo posible el entorno social y deportivo futbolista en formación (Bruner, Munroe-Chandler y Spink, 2008; Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell, 2011).

### **6.2.1. IMPORTANCIA DEL ENTRENADOR EN LA FORMACIÓN DEL JUGADOR DE FÚTBOL.**

Smith y Smoll (2007) indican que la figura del entrenador es una de las más importantes para los jóvenes en formación en el contexto deportivo, ya que se le atribuye gran capacidad de socialización e influencia en comportamientos y actitudes, creando un importante rol en el bienestar psicológico de los jugadores (Duda, 2001; Smoll y Smith, 2002).

El entrenador debe conocer que es el espejo donde se miran sus jugadores, y por lo que sus actuaciones repercutirán de manera directa en sus

comportamientos (Crespo y Balaguer, 1994), por lo que una adecuada planificación de estrategias metodológicas en esa formación, no solo prevendrá muchas conductas no deseadas en los jugadores, sino que además mejorará su rendimiento deportivo (Duda y Balaguer, 1999).

Tal como señala Abad (2010), existen investigaciones que demuestran que la formación que reciben los entrenadores a veces es escasa y de poca calidad, algo que también es sugerido por McCullick, Belcher y Schempp (2005), donde sugiere un incremento en la formación de los entrenadores a través de cursos de mayor calidad, y por Álamo, Amador y Pintor (2002), donde tras su análisis, proponen una mejor y adecuada formación. Esta, si nos vamos a su ámbito psicológico, en los programas de estudio de la Escuela de entrenadores de la Real Federación Española de Fútbol (RFEF) tiene muy poco peso en comparación con la importancia que le conceden los propios entrenadores (Olmedilla, García y Garcés de los Fayos, 1998) como veremos en un apartado específico posteriormente. A este respecto Weinberg y Gould (2010) señalan que gran parte de los entrenadores a nivel profesional opinan que la ejecución deportiva tiene un componente psicológico al menos de un 50%, sin embargo, los jugadores expresan que dedican normalmente de 10 a 20 horas semanales al entrenamiento físico, y pocas (o ninguna) a este componente psicológico como veremos en un apartado posterior. Así, Mageau y Vallerand (2003), proponen un modelo motivacional, en donde demuestran que los entrenadores pueden influir en la motivación de los jugadores, estableciendo que la orientación personal hacia el entrenamiento y la percepción del comportamiento y motivación de los jugadores, influirá directamente en los comportamientos de sus entrenadores.

Para Pazo et al. (2012) los entrenamientos actuales con jóvenes en formación carecen de una planificación del trabajo psicológico, por lo que esta autora, propone integrar elementos afectivos, emocionales y sociales dentro de las sesiones de manera integrada con la técnica, táctica y condición física. Continúa exponiendo que el entrenador debería tener unas características y conocimientos muy definidos para poder impartir la formación de los jóvenes futbolistas desde el ámbito psicosocial y afectivo y no solo desde el ámbito del entrenamiento técnico, táctico y físico.

En la misma línea, para Vanfraechem-Raway (2005) el entrenador debe ser una persona no directiva, consecuente con las repercusiones de su comportamiento, con buen equilibrio emocional, capacidad de escucha hacia sus jugadores con adecuado conocimiento y formación en la psicología social. Esto será de vital importancia para que sus futbolistas puedan afrontar de manera satisfactoria los posibles problemas derivados de la adolescencia.

Este es uno de los principales motivos por los que realizamos nuestro trabajo, poder ofrecer información a las escuelas responsables de la formación de entrenadores sobre el estado de la cuestión para así establecer las medidas formativas correspondientes al respecto.

Sin embargo, esta formación a veces es influenciada por lo que Wein (2004) denomina cultura de la victoria en el deporte infantil. Y es que se sacrifica la formación por el ganar debido a las exigencias de los clubes y escuelas, dando como consecuencia el logro de éxitos deportivos a corto plazo, pero mayor riesgo de lesiones, abandono de la práctica deportiva, y ausencia de objetivos de formación personal y deportiva a largo plazo.

Por otro lado, la formación que ejerce el entrenador también ha sido comparada con la formación académica que realizan los profesores, llegando a establecer bastantes similitudes con la labor de un profesor de educación física (Giménez, 2003; Hammond y Perry, 2005; McCullick et al., 2005; O'Connor y Macdonald, 2000), es decir, los entrenadores de fútbol también tienen una labor pedagógica y educadora.

Esta labor, pasa por establecer un feedback adecuado. Así Fabra et al., (2013) señalan que dicho feedback puede incrementar el aprendizaje cooperativo entre sus jugadores, la importancia del esfuerzo o de la capacidad normativa, o mejorar la respuesta a los errores cometidos. Estos autores continúan diciendo que el entrenador interviene directamente sobre las creencias de eficacia de rol de sus jugadores, puesto que a esas edades es su referente, por lo que todo lo que diga, como lo diga, qué y cómo valora será un patrón para ellos.

Para concluir, Crespo y Balaguer (1994), citan una serie de funciones que tiene que tener un entrenador, entre las que ya emerge de manera

concreta el liderazgo (véase Tabla 5), concepto que desarrollaremos en el capítulo siguiente más detalladamente.

**Tabla 5.**

*Funciones del entrenador.*

<b>FUNCIÓN</b>	<b>ACCIÓN</b>
<b>Instructor técnico</b>	Dirigiendo el entrenamiento
<b>Maestro</b>	Enseñando conocimientos
<b>Motivador</b>	Creando un enfoque positivo
<b>Juez</b>	Diseñando y legislando
<b>Director-líder</b>	Liderando a los deportistas
<b>Administrador</b>	Solucionando problemas burocráticos
<b>Relaciones públicas</b>	Hablando con prensa y público
<b>Asesor</b>	Aconsejando
<b>Amigo</b>	Compartiendo
<b>Padre o madre</b>	Apoyando
<b>Científico</b>	Analizando, evaluando, etc.
<b>Actor</b>	Cambiando de papeles
<b>Político</b>	Relacionándose con el poder
<b>Estudiante</b>	Oyendo, aprendiendo, estudiando, etc.

**Nota.** Fuente: Adaptado de Balaguer y Crespo (1994).

### 6.3. FACTORES TÉCNICO-TÁCTICOS.

El fútbol es considerado por Davids et al. (2005) como un deporte tácticamente muy complejo que requiere de la sincronización de los jugadores durante su práctica en acciones interoceptivas dinámicas tales como, el pase, el chut y el regate, el golpeo de cabeza y el control o golpeo de balón con el pie.

La investigación de la técnica en los deportes colectivos, como es el caso del fútbol, viene del uso de los factores técnicos y biomecánicos de especialidades individuales donde son determinantes. En el fútbol no lo son tanto y si por el contrario la táctica. Los indicadores técnicos y biomecánicos que se obtienen son una expresión del rendimiento individual, pero no del

colectivo, permitiendo entender mejor al jugador pero no el juego (Reina y Hernández-Mendo, 2012). Aunque para Janelle y Hillman (2003), la táctica es el requisito indispensable para conseguir el éxito en el rendimiento del equipo, las limitaciones técnicas y fisiológicas, pueden hacer que no se lleve a cabo dicha táctica.

Según un estudio llevado a cabo por Williams, Heron, Ward y Smeeton (2004), se constata que para mejorar las habilidades tácticas en fútbol, se debe realizar una exposición en vídeo de distintas secuencias ofensivas que mejora el reconocimiento de las mismas. Así mismo, para la mejora táctica de este deporte, Ward et al. (2007) evidenciaron que un entrenamiento orientado a la toma de decisiones es determinante para llegar a la élite. Williams y Hodges (2005), aseguran que las habilidades tácticas son más susceptibles de mejora y desarrollo, que los factores hereditarios o técnicos, necesitando únicamente más cantidad de horas de entrenamiento para potenciarlas.

En el fútbol, donde el objetivo principal es conseguir finalizar la jugada con gol, nos encontramos investigaciones que analizan los precursores al mismo tales como el número de pases que se dan, número de chuts a portería, porcentaje de posesión del balón, el número de jugadores que intervienen, la zona desde que se hace el chut, parte del cuerpo con la que se ha conseguido el gol, el minuto del partido donde se consigue, el tipo de inicio de jugada, la oposición que crea el rival, etc. (e.g. Gréhaigne, 2001; Mas, 2003; Ensum, Pollard y Taylor, 2005; Hughes y Churchill, 2005; Fernández-García, Reina, Ruiz-Aparicio, Martín-Recio y Ruiz-De Alarcón, 2003; Lago, Martín-Acero y Seirul-lo, 2007; Reina, 2012; Reina, Hernández-Mendo y Fernández-García, 2010; Tapia, 2010). Sin embargo el identificar aisladamente estos factores sin tener en cuenta la interacción entre ellos resulta muy complejo. Además, existen otras causalidades pequeñas difíciles de controlar (una decisión arbitral, un cambio del rival) que en ocasiones provocan un efecto devastador en el resultado final, mientras que un acontecimiento más importante como puede ser una expulsión, un gol o una lesión de un jugador clave, no tiene consecuencias perceptibles en el juego (Lago, 2008).

Además de esto, podemos decir que no todos los equipos plantean el mismo esquema táctico, ni tienen el mismo modelo de juego, ni pretenden

dominar los mismos aspectos del partido (Reina y Hernández-Mendo, 2012), por lo que no pueden ser utilizados los mismos indicadores de rendimiento en todos los equipos (Lago y Martín-Acero, 2005).

#### **6.4. FACTORES PSICOLÓGICOS.**

Actualmente el ámbito psicológico dentro del fútbol está cobrando gran importancia. Tal es así que en 2012, durante el proceso de construcción de este marco teórico, se celebró en Zaragoza el *I Congreso Internacional de Psicología Aplicada al Fútbol*. Tras su celebración se recogieron en un dossier las más de 100 monografías, 150 artículos de revista y capítulos de monografía y se describieron las más de 40 revistas donde se publican estos artículos que relacionan fútbol y psicología aplicada desde distintas perspectivas (psicólogos, entrenadores y equipos de trabajo, jugadores, árbitros, padres y aficionados...) que abordan el tema, tratan de dar soluciones y pretenden mejorar la práctica y el espectáculo del fútbol.

A pesar de que en dicho dossier y otras muchas investigaciones que avalan la relevancia de los factores psicosociales en el rendimiento en fútbol, son muy pocos los que llevan a cabo su inclusión en los planteamientos de los cuerpos técnicos profesionales (Hernández-Mendo y Morales-Sánchez, 2010).

Pese a que como hemos dicho en anteriores apartados, los genes y el entrenamiento marcan los límites biofísicos del rendimiento deportivo, encontramos hallazgos de que es el factor psicológico individual el que lo determina en último caso (Klissouras et al., 2007). En la misma línea, Ericsson (2007), expone que el rendimiento deportivo en la élite no es únicamente proporcionado por las habilidades innatas, sino que también viene ayudado de una gran cantidad de práctica deliberada de la actividad que es mantenida en el tiempo gracias principalmente a factores motivacionales y de esfuerzo.

En este sentido Ward et al. (2007), señalan que los jugadores profesionales que juegan en la Premier League, llegaron a la élite del fútbol debido a la motivación y esfuerzo durante los entrenamientos, más que a su talento innato.

Y es que para llegar a la élite en la práctica del fútbol es necesario el adquirir unas características psicológicas específicas (Baker y Horton, 2004), tales como la confianza en uno mismo, la concentración, la motivación y el control de la ansiedad (Williams y Reilly, 2000), a lo que Janelle y Hillman, (2003) añaden las estrategias enfocadas a un objetivo, el mantenimiento de una actitud positiva, la capacidad para entrenar, las habilidades interpersonales, el entrenamiento mental y la práctica imaginada.

Por tanto es muy importante el trabajar estos factores si se quiere avanzar en las categorías del fútbol con éxito. Así Holt y Mitchel (2006) en su estudio con jóvenes futbolistas examinaron los aspectos psicológicos que confirman que es un aspecto fundamental para la transición de la categoría juvenil a la senior con éxito. Estos autores recomiendan trabajar fundamentalmente el aplazamiento de la recompensa, la determinación para ganar, el planeamiento estratégico de su carrera deportiva, las estrategias de afrontamiento (o *coping*) y el soporte social. Este es uno de los motivos por el que nuestro trabajo tiene es cariz tan marcadamente psicológico.

Recientemente, se confirma todo lo expuesto anteriormente en el estudio que realiza Pazo (2011) para su tesis doctoral, donde se entrevista a once jugadores de la Selección Española de Fútbol absoluta, siete coordinadores de fútbol base, siete preparadores físicos, seis psicólogos y cinco médicos, de siete de los clubes más importantes de España, quedando demostrando que el entorno que rodea al jugador, la técnica, la táctica y lo psicológico individual son las dimensiones fundamentales para la formación de los jóvenes jugadores de fútbol.

## **7. VÍAS ACTUALES PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE ENTRENADOR.**

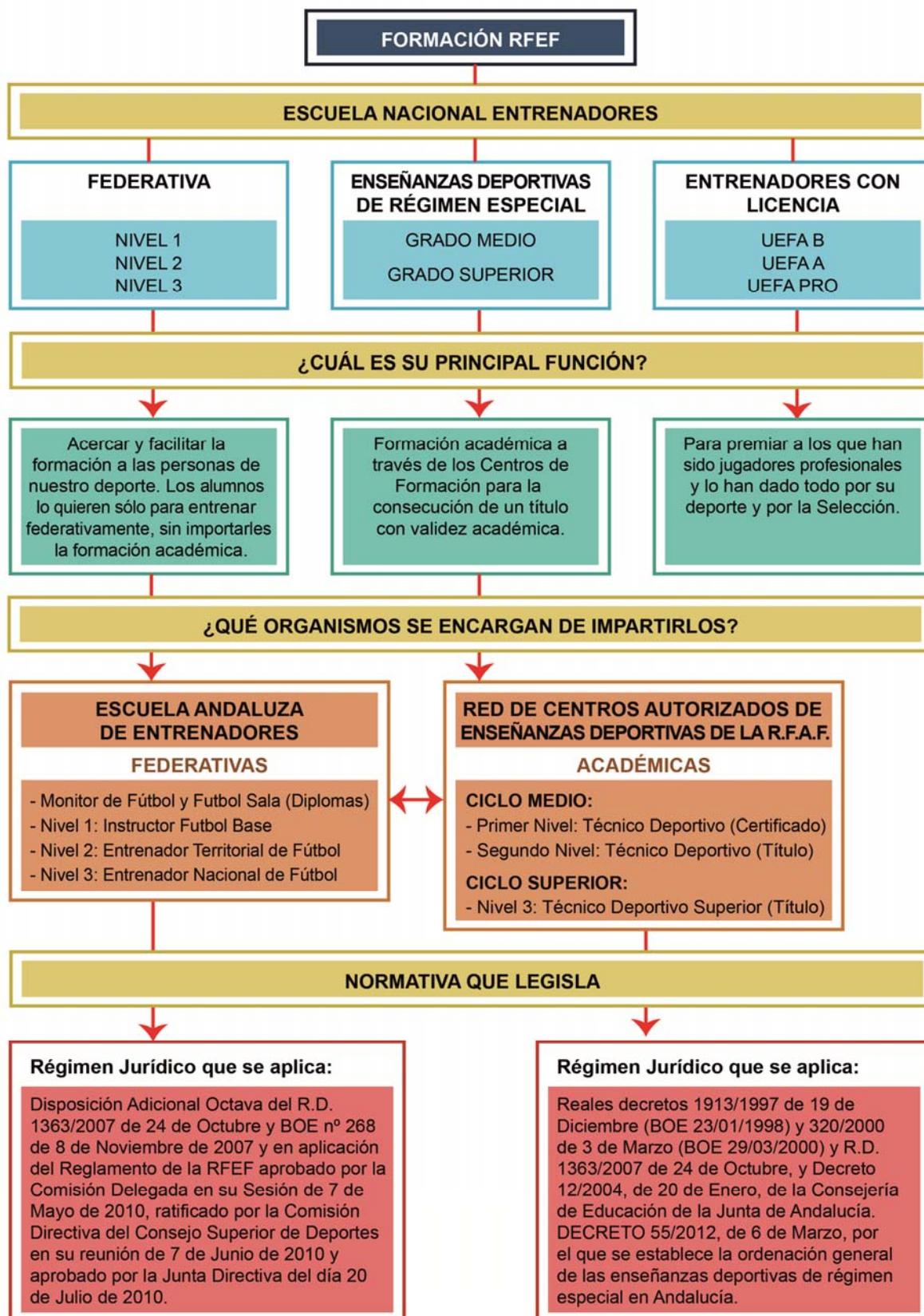
A nivel legislativo, para alcanzar la titulación de entrenador, los técnicos deportivos en la especialidad de fútbol tienen dos vías. La federativa y la académica. Ambas actualmente, conducen a una única vía formativa que regula la Orden EDU/216/2011, de 8 de febrero, por la que se establece el procedimiento de reconocimiento de las formaciones de entrenadores

deportivos en las modalidades de fútbol y fútbol sala en las cuales, según su *artículo 4. Efectos del procedimiento, donde el reconocimiento de las formaciones tendrá, cuando proceda, los efectos de homologación del diploma de entrenador nacional de fútbol con los títulos de Técnico deportivo superior en fútbol.* Por otro lado, la homologación del diploma de entrenador regional de fútbol con el título de Técnico deportivo en fútbol. Y por último la obtención del correspondiente certificado académico oficial de, previsto en el artículo 22.5 del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por acreditar el diploma federativo de Instructor de Juveniles.

Actualmente, la titulación de fútbol está regida por dos decretos. El Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre y por otro el Real Decreto 320/2000, de 3 de marzo.

Primeramente el Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, otorgó la consideración de enseñanzas de régimen especial, a aquellas enseñanzas que conducen a la obtención de los títulos de técnicos deportivos mencionadas en el artículo 55 de la Ley 10/ 1990, de 15 de octubre, del Deporte. Asimismo, aprueba las directrices generales sobre los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas.

Posteriormente, con el actual Real Decreto 320/2000, de 3 de marzo, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo superior en las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala, se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas y se regulan las pruebas y los requisitos de acceso a estas enseñanzas. Este Real Decreto establece y regula los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo superior en Fútbol, definiendo, en términos de perfil profesional, las competencias más características de los mismos (ver Figura 2). En la Comunidad Autónoma de Andalucía, el Centro de Desarrollo e Investigación del Fútbol andaluz (CEDIFA) perteneciente a la Federación andaluza de fútbol (como centro autorizado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía), es el encargado de elaborar el currículo, requisitos y pruebas específicas de acceso correspondientes a los títulos de Técnicos Deportivo y Técnico Deportivo Superior de fútbol (Decreto 12/2004, de 20 de enero, BOJA extraordinario N°1, de 8 de febrero).



**Figura 2.** Regulación legislativa para alcanzar la titulación de entrenador de fútbol.

A continuación (véase Tablas 6 y 7) vamos a detallar los aspectos que a nuestro entender, tienen más relación con nuestro trabajo, citan textualmente

características de liderazgo y motivación, justificado nuestro marco teórico del mismo.

✓ **Titulación de Técnico deportivo en fútbol.**

**Tabla 6.**

*Resumen de los aspectos de liderazgo y motivación que se estudian en el Título de Técnico deportivo en fútbol.*

<b>CAPACIDADES PROFESIONALES A ADQUIRIR</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercer el control del grupo, cohesionando y dinamizando la actividad.</li> <li>• Motivar a los alumnos en el progreso técnico y la mejora de la condición física.</li> <li>• Transmitir a los deportistas las normas, valores y contenidos éticos de la práctica deportiva.</li> <li>• Introducir a los deportistas en la práctica deportiva saludable.</li> </ul>			
<b>OBJETIVOS FORMATIVOS</b>			
<b>Módulo de Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento deportivo (10 horas).</b>	<b>Módulo de Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento deportivo II (15 horas).</b>	<b>Módulo de Fundamentos sociológicos del deporte (5 horas).</b>	<b>Módulo de Dirección de equipos (10 horas).</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir las principales características psicológicas de los niños y jóvenes y su influencia en la iniciación deportiva.</li> <li>• Aplicar las técnicas básicas para la motivación de los deportistas jóvenes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar los aspectos psicológicos más relevantes que influyen en el aprendizaje de las conductas deportivas.</li> <li>• Aplicar las estrategias para mejorar el funcionamiento psicológico de los deportistas.</li> <li>• Identificar los factores y problemas emocionales ligados al entrenamiento y la competición deportiva.</li> <li>• Identificar los factores perceptivos que intervienen en la optimización deportiva.</li> <li>• Evaluar el efecto de la toma de decisiones en el rendimiento deportivo.</li> <li>• Diseñar las condiciones de la práctica para la mejora de los aprendizajes deportivos.</li> <li>• Conocer los aspectos psicológicos relacionados con la dirección de los grupos deportivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los valores sociales y culturales transmisibles a través del deporte.</li> <li>• Caracterizar los modelos de intervención del Técnico Deportivo en la transmisión de los valores sociales a través del deporte.</li> <li>• Concienciar sobre la responsabilidad del Técnico Deportivo en la transmisión de valores sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir las características psicológicas más significativas de los diferentes períodos de la evolución del futbolista.</li> <li>• Caracterizar los modelos de relación del entrenador con los futbolistas jóvenes.</li> <li>• Determinar la responsabilidad del entrenador en el desarrollo deportivo del futbolista joven.</li> <li>• Determinar la influencia de los grupos humanos no deportivos en el desarrollo deportivo del futbolista joven.</li> <li>• Detectar los distintos intereses de los deportistas jóvenes frente al fútbol.</li> <li>• Conocer el rol social del árbitro de fútbol y la responsabilidad del entrenador frente a su autoridad.</li> </ul>

El total de horas dedicadas a este ámbito es de 40 horas de las 1020 de las que consta la titulación.

✓ **Titulación de Técnico deportivo superior en fútbol.**

**Tabla 7.**

*Resumen de los aspectos de liderazgo y motivación que se estudian en el Título de Técnico deportivo superior en fútbol.*

<b>CAPACIDADES PROFESIONALES A ADQUIRIR</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar el rendimiento de los deportistas o equipos en colaboración con especialistas de las ciencias del deporte.</li> <li>• Planificar y coordinar la actividad de otros técnicos del deporte.</li> <li>• Colaborar en el diseño, planificación y dirección técnica de competiciones de fútbol.</li> <li>• Adaptarse a los cambios tecnológicos, organizativos, económicos y sociales que inciden en la actividad profesional.</li> </ul>	
<b>OBJETIVOS FORMATIVOS</b>	
<i><b>Módulo Psicología del alto rendimiento deportivo (10 horas).</b></i>	<i><b>Módulo de Dirección de equipos III (15 horas).</b></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las necesidades psicológicas de los deportistas de alta competición.</li> <li>• Aplicar las estrategias psicológicas para optimar el rendimiento de los deportistas.</li> <li>• Adquirir los conocimientos y las habilidades psicológicas necesarios para dirigir a otros entrenadores y trabajar con especialistas de las ciencias del deporte.</li> <li>• Identificar las competencias específicas del psicólogo del deporte, diferenciándolas del rol psicológico del entrenador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar las variables psicológicas que pueden afectar al rendimiento de los deportistas durante el entrenamiento.</li> <li>• Aplicar los sistemas de entrenamiento psicológico para reforzar la participación de los futbolistas en competiciones de alto nivel.</li> </ul>

El total de horas dedicadas a este ámbito es de 25 horas de las 875 de las que consta la titulación.

Esto demuestra que la realidad formativa no se corresponde con la realidad deportiva, no atendiendo a las demandas propias de esta disciplina deportiva tal como apuntan Hernández-Mendo y Morales-Sánchez (2010), Pazo (2011), Vella, Crow y Oades (2013), Vella, Oades y Crow (2010) o Ward et al. (2007) entre otros.

Podemos ver también como en el título de Técnico deportivo en fútbol, se hace alusión en varias ocasiones al término valores, algo que también es

comentado por algunos autores a lo largo del capítulo (Deloitte & Touche, 2005; Ruiz-Omeñaca, 2012). Y es que este concepto es de suma importancia para la difusión del fútbol en la sociedad tanto a nivel nacional como mundial. En esta línea, Weiss y Smith (2002), clasifican los programas de intervención en el contexto del deporte y de la actividad física enfocados al desarrollo de valores, razonamiento y conducta moral en: programas de *Fair Play*, modelos de desarrollo de habilidades para la vida, modelos de responsabilidad personal y social, deporte para la paz y programas de educación sociomoral, a los que Gutiérrez-Del Pozo (2007) añade los programas de no violencia en el deporte y en la vida que desarrolla en nuestro país Mosquera (2006). Todos ellos desarrollados a partir de los años 80, han tenido gran calado en el deporte en general y el fútbol en particular, de hecho, la propia FIFA (2012) tiene programas específicos para la transmisión de dichos valores al fútbol por todo el mundo desde 1994, formando alianzas desde entonces con organizaciones como UNICEF, OMS, ONU, UNESCO, Aldeas Infantiles SOS, OIT, ACNUR, entre otras. Además la FIFA, posee una Comisión de Ética, que se encarga de velar por la promoción de la deportividad y compromiso social que el fútbol genera a través de campañas como por ejemplo contra el racismo.

Tal como hemos visto, podemos justificar nuestro estudio claramente, en pro de la mejora en aspectos de liderazgo y mejora del clima motivacional en los entrenadores en formación.



## CAPÍTULO II

# LA ADOLESCENCIA EN EL DEPORTE DEL FÚTBOL



*“Después de muchos años en que el mundo me ha permitido variadas experiencias, lo que más sé, a la larga, acerca de moral y de las obligaciones de los hombres, se lo debo al fútbol,[...] preservémoslo. Preservemos esta gran y digna imagen de nuestra juventud. También estará vigilándolos a ustedes”.*

Albert Camus (1957).



## **CAPÍTULO II.**

### **LA ADOLESCENCIA EN EL DEPORTE DEL FÚTBOL.**

Durante este capítulo vamos a realizar una revisión por el contexto donde realizamos la investigación, el fútbol, y dentro de él, la etapa juvenil, que da cabida a un rango de edad que va desde los 16 hasta los 18 años ambos inclusive y que confluye en el término adolescencia.

Primeramente nos adentraremos en el concepto de la adolescencia, realizaremos una revisión de las principales perspectivas teóricas que explican el desarrollo de la etapa, describiremos qué cambios físicos son los más importantes y que efectos psicológicos pueden llegar a tener, para más tarde ir relacionando este concepto con la importancia de la actividad física para acabar refiriendo la adolescencia al contexto deportivo del fútbol.

#### **1. LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA EVOLUTIVA.**

El hecho de elegir el rango de edad mencionado en el título de nuestro trabajo, no fue aleatorio, puesto que sabíamos que es en esta etapa donde se produce un gran cambio en la vida humana y no solo en lo físico (Pastor, Balaguer y Benavides, 2002).

La adolescencia es un período muy importante en el ciclo vital del individuo (Contreras, Fernández, García, Palou y Ponseti, 2010) que se caracteriza por importantes cambios físicos, psicológicos y sociales, que dan como resultado el tránsito de la infancia a la juventud (Frydenberg, 1997). Además, la adolescencia es un momento importante a nivel físico debido a los cambios hormonales y sexuales principalmente, los cuales pueden afectar de manera importante también a la composición corporal (Parks, Zemel, Moore y Berkowitz, 2013)

Esta etapa vital se ha abordado desde muchos prismas y con muchas connotaciones. Tanto es así, que revisando bibliografía al respecto hemos

encontrado los términos de pubertad, juventud o adolescencia empleados en distintos contextos y con significados muy similares (Juszczak y Sadler, 1999).

Es por ello que vamos a intentar desarrollar ampliamente todo el significado de dicho término.

### **1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ADOLESCENCIA.**

El término adolescencia es definido por gran cantidad de autores y organizaciones como vamos a ver a continuación. Este concepto proviene del latín *adolescere* (crecer hacia). Una de las definiciones más admitidas y citadas es la que nos presenta el Diccionario de la Real Academia de la Lengua que la considera como *“la edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”*. Dentro del ámbito científico se aboga por un enfoque más evolutivo y de desarrollo psicosocial, puesto que la mayoría de los autores consideran que la adolescencia es un periodo de grandes transformaciones en diferentes ámbitos de la vida (físico, social, cognitivo y psicológico). Así, Pérez-Milena et al., (2003) afirman que la adolescencia es un periodo de tiempo del desarrollo humano que abarca desde la aparición de los primeros cambios puberales hasta el inicio de la edad adulta, llevando consigo la adquisición de la madurez física, cognitiva, psicológica y social. En esa misma línea, Shutt-Aine y Maddaleno (2003), afirman que es una etapa de transición donde los jóvenes experimentan cambios no solo a nivel biológico, sino también a nivel cognitivo y psicosocial, que afectarán en mayor o menor medida su vida adulta. Estas autoras, plantean que dichos cambios tienen la influencia de muchos factores tales como el género, el nivel de madurez física, psicosocial y cognitiva del individuo, y los factores ambientales (el ambiente social, cultural, político y económico en el que vive, alimentación, estado de salud, etc.).

Bruhn y Philips (1985) señalan que, si a nivel fisiológico los cambios son evidentes y muy observables, en el ámbito psicológico las transformaciones son de trascendental importancia.

Por otra parte, Coleman y Hendry (2003) exponen que la adolescencia es un momento de transición que requiere una serie de implicaciones

inherentes a la etapa, aunque actualmente, durante este periodo el individuo se enfrenta a una gran cantidad de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995; Ramos, 2008) dando como resultado una etapa que combina aspectos psicológicos y culturales.

En muchas ocasiones tienden a usarse de manera sinónima y homologadas entre sí los términos de adolescencia y juventud, especialmente en la psicología social, clínica y educacional (Dávila, 2004). Desde la psicología evolutiva, hay bastante consenso en diferenciar los términos pubertad y adolescencia. Gracias a ello, se ha podido estudiar la adolescencia no como un producto o un estado sino como un proceso.

El término pubertad, es definido por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2014) como *“la primera fase de la adolescencia en al cual se producen las modificaciones propias del paso de la infancia a la edad adulta”* y cuyo fin sería desarrollar la capacidad reproductiva mediante cambios somáticos y psicológicos en el individuo (Ballabriga y Carrascosa, 1998). En el sexo femenino, comienza entre los 8 y los 13 años, tardando 4 años en ser completa, mientras en el sexo masculino comienza algo más tarde, entre los 9 y los 14 años, tardando unos 3 años y medio en ser completada (Marshall y Tanner, 1970). Como dato significativo, debemos de señalar que en los últimos años se ha observado que el inicio de la pubertad se da cada vez de manera más prematura en el conjunto de la sociedad (Euling, Selevan, Pescovitz y Skakkebaek, 2008), y además se alarga más en el tiempo el inicio de la vida adulta en países desarrollados. Esto puede ser debido, tal como apunta Rodríguez (2003) al entorno socio-económico en el que está inmerso el sujeto, haciendo que la etapa adolescente sea cada vez más amplia. Es decir, lo que se pretende con el término pubertad es hacer mención a los cambios físicos que se producen en el organismo (principalmente de los órganos sexuales y el desarrollo de la capacidad reproductiva), mientras que el término adolescencia se aplica más al período de desarrollo posterior a la pubertad. Por tanto, a las consecuencias que conlleva desarrollo físico, tales como los cambios psicológicos que le conducirán a nuevas formas de verse y relacionarse tanto con él mismo como con el mundo que le rodea (Sallis, Prochaska y Taylor, 2000).

Riegel (1976) señala que existen cuatro dimensiones en el desarrollo humano: la dimensión biológica-interna, la individual psicológica, la cultural-sociológica y la física externa. Todas ellas interaccionan tanto entre sus elementos como entre sí mismas, provocando cambios y problemas en el ciclo de vida del sujeto.

Por otro lado, es complicado el delimitar las edades que comprenden la adolescencia debido a que no hay consenso en los autores a la hora de realizar dicha acción. En cuanto a la división de esta etapa en otras sub etapas o estadios, también hay discrepancia, puesto que, como ya hemos comentado anteriormente, se habla a veces indistintamente de los términos de pre-pubertad, pubertad y adolescencia, incluso hay otros que añaden también el de juventud.

En la bibliografía consultada es frecuente, la aceptación de la definición que realiza la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), estableciendo el periodo adolescente entre los 10 y los 19 años, aunque hay autores como Baidwan, Paul, Chhatwal y Deswal (2012) que la llevan hasta los 20 años. Lo que si queda claro es que esta etapa finalizaría cuando se alcanzan conductas consideradas socialmente de adultos tales como la responsabilidad social, familiar o laboral (Rodríguez, 2003).

Esta adolescencia suele dividirse en tres etapas, cada una de ellas con unas características propias. La primera de ellas se denomina primera adolescencia, (desde los 12 a los 14 años) se caracteriza porque se producen los mayores cambios de tipo biológico y físico; la segunda es la adolescencia media (iría desde los 15 a los 17 años) y cuyas características principales son los cambios de estado de ánimo bruscos y frecuentes, siendo su nivel de autoconciencia muy alto, por lo que sienten una mayor preocupación por la imagen que los demás perciban de ellos; y una tercera etapa denominada adolescencia tardía (desde de los 18 a los 20 años), etapa donde aumenta el riesgo de conductas desadaptativas como indican Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001) y Palacios, Marchesi y Coll (2009).

## 1.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA ETAPA ADOLESCENCIA.

La adolescencia entendida como el periodo de cambios en el desarrollo que se producen entre la niñez y la edad adulta (Koops y Zuckerman, 2003), es un enfoque relativamente reciente. De hecho, en ocasiones aún consideramos la adolescencia como un periodo caracterizado por innumerables problemas y tensiones. Esta concepción de un periodo de confusión normativa, tormentoso y estresante, y de oscilaciones y oposiciones, proviene de la orientación teórica establecida por Stanley Hall en el siglo pasado y que ha prevalecido hasta hace pocas décadas como referente en el campo con investigaciones de gran calado (Compas et al., 1995; Feldman y Elliot, 1990; Jackson y Bosma, 1991; Millstein, Petersen y Nightingale, 1993; Noller y Callan, 1991; Palmonari, 1993; Petersen, 1988; Petersen y Ebata, 1984), y que actualmente ha sido sustituida por una perspectiva más centrada en los aspectos positivos del desarrollo, mostrando la adolescencia como un periodo de desarrollo durante el cual el sujeto afronta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Palacios et al., 2009).

Son muchas las teorías que contextualizan y dan explicación al periodo de la adolescencia. Delimitar la adolescencia desde diferentes enfoques hace que sean gran cantidad de factores, características y elementos, los que provoquen una serie de transformaciones físicas y biológicas, intelectuales y cognitivas, de identidad y personalidad, sociales y culturales, morales y de valores en los sujetos inmersos en ella.

A continuación vamos a seguir la propuesta de modelos teóricos expuesta por Compas et al. (1995), con su ampliación hasta la actualidad, que los conceptualiza en: los modelos biopsicosociales, la ciencia comportamental del desarrollo, los modelos de ajuste persona-contexto, perspectiva del desarrollo y ciclo vital, modelo sistémico del desarrollo, modelo ecológico del desarrollo humano y el desarrollo desde la teoría de los sistemas dinámicos.

- **Modelos biopsicosociales.**

Esta perspectiva considera que el desarrollo y el comportamiento humano se producen paralelamente a nivel biológico, psicológico y social. Siguiendo a Brooks-Gunn y Reiter (1990), la maduración física y biológica,

continúa dándose en el período adolescente. Por otro lado, los procesos de pensamiento (procesos socio-cognitivos, habilidad de solución de problemas, capacidad lingüística, habilidades espacio-visuales, etc.) se desarrollan durante este periodo (Harter, 1990; Keating, 1990). Estos modelos examinan la conceptualización de las interacciones entre pubertad y conducta, cognición, emoción y relaciones sociales en el desarrollo de la adolescencia (Compas et al., 1995; Ramírez, 2007; Ramos, 2008).

- **Ciencia comportamental del desarrollo.**

Aquí, el abandono de modelos los psicológicos tradicionales y el alejarse de una epistemología estrictamente positivista son elementos fundamentales de la misma (Jessor, 1993). Esta perspectiva integra las distintas disciplinas científicas que versan sobre la adolescencia (sociológica, antropológica, psiquiatría infantil, pediatría, criminología, demografía y educación), dando lugar a una ciencia del comportamiento del desarrollo que integra la investigación aplicada. Desde esta perspectiva es fundamental la interrelación entre los distintos contextos sociales en el adolescente y los resultados de dicha interacción (Jessor, Donovan y Costa, 1991, Ramírez, 2007; Ramos, 2008).

- **Modelos de ajuste persona-contexto.**

Estos modelos surgen para entender el desarrollo del adolescente como una función del ajuste entre las características del mismo y del entorno ambiental (Eccles y Midgley, 1989; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman, 1993; Lerner, 1985; Lerner y Tubman, 1989; Ramírez 2007; Windle y Lerner, 1986). Los distintos contextos contribuyen al desarrollo personal del sujeto por medio de la información obtenida a través del feedback producido por los diferentes comportamientos de éstos, y como consecuencia de sus propias características físicas y conductuales. El tipo de feedback dependerá del grado de ajuste entre las características del individuo y las expectativas, valores y preferencias del contexto social. Además, estas expectativas y demandas pueden estar en concordancia o no unos con otros (Compas et al., 1995; Ramírez, 2007).

- **Perspectiva del Desarrollo y Ciclo Vital.**

La adolescencia se ha investigado desde dos amplias perspectivas: la del desarrollo y la del ciclo vital (Frydenberg, 1997). La primera considera la adolescencia a partir del contexto familiar, muy vinculada con las teorías psicoanalíticas y del aprendizaje social, estudiando la madurez, los conflictos y la identificación del individuo. Se centra en cambios producidos en los ámbitos biológicos, cognitivo, psicológico y social. Se caracteriza por la investigación en función de la edad, hecho que ha sido considerado por algunos autores una forma limitada de investigar las percepciones que el adolescente posee de sí mismo y de su ambiente (Petersen y Ebata, 1984; Poole, 1983; Ramírez 2007). Por su parte, la perspectiva del ciclo vital considera el desarrollo como un proceso a lo largo de la vida donde no se asume ningún estado de madurez especial (Baltes, Reese y Lipsitt, 1980; Ramírez, 2007). La edad no es una variable del desarrollo, sino como una variable indicadora (Lerner y Spanier, 1980) puesto que el proceso de crecimiento psicológico sigue durante todo el desarrollo vital.

- **Modelo sistémico del desarrollo a partir de la teoría general de sistemas.**

Hay acuerdo por parte de los autores en reconocer las contribuciones de la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1968) en el desarrollo del adolescente. Esta teoría, expone que lo importante en un sistema no son las unidades que lo conforman sino las relaciones que las unen. Siendo el sistema una unidad compleja en el tiempo y en el espacio. Un sistema es abierto cuando realiza intercambios con lo que existe fuera de él (Perinat, 2007). Un adolescente, una familia, una clase escolar, pueden asimismo considerarse como sistemas abiertos (Gracia y Musitu, 2000).

- **Modelo Ecológico del Desarrollo Humano.**

Bronfenbrenner (1979) parte de la idea de que existen una serie de interrelaciones e interdependencias complejas entre el sistema orgánico, el sistema comportamental y sistema ambiental.

Cuando se habla de ambiente no solo se hace mención a los factores físicos y sociales, sino también las percepciones y cogniciones que de aquél

tienen las personas. Por tanto el concepto ambiente puede contener tanto los aspectos físicos, biológicos y psicológicos, como los sociales, etnoculturales, económicos y políticos. Esta perspectiva llega a las ciencias sociales cuando los científicos comenzaron a reconocer la utilidad de los principios ecológicos para comprender y explicar la organización social humana (Gracia y Musitu, 2000). Desde esta perspectiva se pone énfasis en la interacción entre sistemas y contextos a la vez que se identifican los recursos y fortalezas que existen en dichas interacciones en cada uno de los sistemas.

Siguiendo a Bronfenbrenner (2002), existen cinco tipos de sistemas interrelacionados: el microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema.

- ✓ El Microsistema: es el sistema más próximo, ya que comprende el conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el entorno en el escenario inmediato que contiene la persona. Ejemplos de él serían: la familia y la escuela.
- ✓ El Mesosistema: contempla las relaciones entre microsistemas vistos anteriormente, ya que son los aquellos en donde el sujeto en desarrollo participa activamente.
- ✓ El Exosistema: es una continuación del mesosistema y personifica las estructuras sociales, tanto formales como informales que rodean y afectan al contexto inmediato en el que se encuentra la persona por lo que influye, delimita o incluso determina lo que ocurre allí (por ejemplo la familia no cercana, las amistades, las relaciones vecinales, etc.).
- ✓ El Macrosistema: serían todos aquellos valores culturales, creencias y sucesos históricos que pueden afectar a los otros sistemas. Estos elementos son considerados como el elemento más importante de protección y amortiguador de tensiones del individuo.
- ✓ El Cronosistema, ha sido recientemente añadido y hace referencia a la influencia de los cambios y continuidades en el tiempo que tienen lugar en los ambientes en los que la persona vive.

- **El desarrollo desde la teoría de los sistemas dinámicos.**

Esta perspectiva surge de las ciencias físico-naturales y su incorporación a la psicología es muy reciente y viene a decir que las formas y funciones de organización superior (más complejas) emergen de la propia actividad conjugada de las partes del sistema (Perinat, 2007). Esta teoría ayuda a resolver contradicciones tan evidentes como por ejemplo el que los hijos de una misma familia pueden llegar a ser tan diferentes entre sí, o que jóvenes con ventajas sociales y económicas a veces fracasan en la vida, mientras que otros de familias pobres obtienen grandes éxitos (Smith y Thelen, 2003).

### **1.3. LOS CAMBIOS EN EL DESARROLLO DEL ADOLESCENTE.**

Una de las principales diferencias entre la adolescencia y otros periodos del desarrollo del individuo es el gran número de cambios que deben afrontar. Desde el desarrollo de su identidad, incrementando su autonomía o la integración en el grupo de iguales, hasta las propias modificaciones fisiológicas, pasando por el propio desarrollo cognitivo (Iglesias, 2013).

El grado en el que se experimenten dichos cambios, hará que la interacción entre ellos y el contexto sea estresante o no para el individuo (Frydenberg, 1997). Estos cambios se articulan en dos áreas fundamentalmente: cambios en el desarrollo físico/biológico, cambios en el desarrollo psicosocial.

#### **1.3.1. CAMBIOS FÍSICOS Y BIOLÓGICOS.**

Para Alsaker y Vilén (2010), la etapa de la pubertad representa tanto la maduración física como la reproductora. Esta maduración se expresa fundamentalmente en transformaciones drásticas en la forma y apariencia del cuerpo. Una de las principales causas de estos cambios se produce por alteraciones en el sistema hormonal. La consecuencia de todo esto es la posibilidad de poder observar grandes asincronías en lo que respecta a su inicio y duración (Eichorn, 1975; Mussen, Conger y Kagan, 1982).

El comienzo y evolución de los cambios se produce un aumento del peso y la estatura, lo que se denomina comúnmente como “el estirón” y que dura aproximadamente dos años. De forma típica, el estirón comienza en las extremidades (manos, pies, brazos y piernas), hasta alcanzar el tronco (que es donde se produce el mayor crecimiento respecto a la estatura) (Iglesias, 2013). Tanto la coordinación como la sucesión de los cambios corporales, son diferentes en los chicos y en las chicas, aunque en ambos casos dichos cambios aparecen más bien ordenados.

En los varones, este proceso puede empezar a los 10 años y medio o retrasarse hasta los 16, aunque en el adolescente medio se suele dar a los 13 años de edad, alcanzando un crecimiento máximo hacia los 14 años. Posteriormente, durante varios años después, puede proseguir el crecimiento de una forma más lenta. En el caso de las chicas, el crecimiento puede comenzar a partir de los 7 años y medio o demorarse hasta los 11 años y medio, aunque normalmente el desarrollo empieza alrededor de los 11 años, llegando al máximo a los 12 aproximadamente, pudiendo seguir creciendo de modo más lento durante varios años más (Coleman y Hendry, 2003).

En esta etapa se produce un aumento espectacular de hormonas sexuales en ambos sexos, fundamentalmente estrógenos y testosterona.

### **1.3.2. CAMBIOS PSICOSOCIALES.**

En la sociedad actual, los jóvenes juegan un papel muy importante, y desde los medios de comunicación y más concretamente desde el marketing publicitario, más peso va ganando en la misma no solo por los niveles de consumo, sino por su estilo de vida en su conjunto.

Con respecto a este aspecto, la percepción que tienen estos sobre su proceso de maduración es cada vez más importante. Encontramos investigaciones donde este aspecto influye de manera muy acuciada a los distintos aspectos a nivel psicosocial (Eccles et al., 1993; González-Torres y Tourón, 1994; Harter, 1999; Iglesias, 2013). Siguiendo a Radick, Sherer, y Neistein (2009) en el proceso del desarrollo psicosocial actual podemos observar 4 campos muy concretos y de suma importancia:

- **La lucha independencia-dependencia:** Entre los 12 y 14 años, (primera adolescencia) los adolescentes comienzan a mantener una relación algo más problemática con sus familiares directos, hay más confrontación, se producen cambios de humor muy bruscos, hay un vacío emocional. Más tarde entre los 15 y los 17 años (adolescencia media) estas relaciones llegan a su punto máximo. Por último a partir los 18 años comienza a disminuir este comportamiento, se integran mejor, son más independientes y maduros, volviendo los valores familiares a sus inicios.
- **Preocupación por el aspecto corporal:** Quizás este sea uno de los aspectos más importantes en la actualidad de los adolescentes, ya que los cambios físicos y psicológicos que se producen con la pubertad, dan lugar a una gran preocupación por parte de los adolescentes. Este proceso genera rechazo de su cuerpo, inseguridad, baja autoestima... a la vez que se crea un gran interés en torno a la sexualidad, sobre todo en la primera adolescencia. Es en la adolescencia media cuando se produce la aceptación de su propio cuerpo pero sigue preocupándoles mucho su apariencia física y comienzan a ser más frecuentes las relaciones sexuales. A partir de los 18 años la imagen corporal pasa a tener menos importancia y se acepta mucho más su propia corporalidad (Baile, Monroy y Garay, 2005; Raich, 2004)
- **Integración en el grupo de amigos:** Este aspecto es fundamental para el desarrollo de aptitudes sociales. El grupo de iguales en este periodo se hace más importante llegando incluso a desplazar el sentimiento hacia sus padres. Las relaciones con sus amistades son muy fuertes emocionalmente, y comienzan a establecerse las primeras relaciones con adolescentes de sexo contrario. Al igual que en apartados anteriores, es en la adolescencia media cuando estas relaciones son más intensas, apareciendo muchas más conexiones en grupo preferentemente en función de apetencias y aficiones como el deporte o la música. Es años más tarde cuando la relación con los amigos es menos fuerte y comienza a tener más importancia la relación de pareja.
- **Desarrollo de la identidad:** Es también en la primera adolescencia cuando hay un rechazo hacia todo lo que signifique poder y autoridad.

Se tiene una visión no realista del entorno que le rodea, muy utópica y con objetivos no alcanzables. Años más tarde, comienza un progreso positivo en el adolescente apareciendo la empatía, el pensamiento más abstracto y conductas algo más coherentes con la edad adulta. Pero no es hasta los 18 años cuando los adolescentes asientan sus valores morales, religiosos y sexuales así como comportamientos más cercanos a un sujeto adulto.

Todos estos cambios afectan de una u otra manera a la formación de su identidad propia, por lo que necesitará tiempo para ir asumiendo y asimilando todas estas os cambios van a afectar de una forma u otra al sujeto con respecto a la búsqueda de su propia identidad, por lo que necesitará un tiempo de transición para terminar de conformar una personalidad propia, positiva y firme en su futuro como adulto (Balaguer, Duda, Atienza y Mayo, 2002; Ritcher, 2006).

## **2. LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE EN LA ADOLESCENCIA.**

Siguiendo a Amado et al. (2009), el deporte es una actividad que hoy día, en nuestra sociedad, practican una gran cantidad de niños y niñas durante la infancia y adolescencia haciendo del ámbito deportivo un medio de socialización muy importante e interesante para ser utilizado como objeto de estudio (Balaguer y García-Merita, 1994; Brustad, 1992; Peck et al., 2008; Wagnild, 2009),

Son muchos los autores que han estudiado el impacto positivo que el deporte tiene en sus practicantes (Castillo, Balaguer y García-Merita, 2007; Coe, Teasdale y Wickham, 1992; Biddle y Fox, 1998; Whitehead y Corbin, 1997) y más concretamente los factores psicológicos tales como la motivación, interés hacia la práctica, beneficios percibidos, etc. (Arruza, Arribas, Gil De Montes, Irazusta, Romero y Cecchini, 2008; Castañeda y Campos, 2012; Castillo y Balaguer, 2001; Castillo, Balaguer, Duda y García-Merita, 2004; Cecchini, Méndez y Muñiz, 2002; Escartí, 2002; García Ferrando y Mestre, 2002; Sallis et al., 2000; Weinberg et al., 2000), pero es especialmente esencial la importancia que tiene el deporte en la vida de los adolescentes y

jóvenes en nuestra sociedad (Treasure, 2001), ya que son múltiples también los beneficios que proporciona la práctica regular de actividad física en esta etapa (Biddle y Mutrie, 2001), constituyendo un excelente medio para hacer amigos, relacionarse y acceder a un estatus reservado a la excelencia en el rendimiento (Silveira, 2013), y un factor importante en el estilo de vida, ya que existen estudios donde se demuestra que para que se obtenga un sistema de vida activo en la edad adulta, es importante que este aparezca en la adolescencia (Shephard y Trudeau, 2000).

Siguiendo a Moral-García y Martínez-López (2010) en una revisión bibliográfica recomienda que los sujetos en edad escolar deberían realizar al menos una hora de actividad física en la mayoría de los días de la semana, actividades físicas de intensidad de moderada a vigorosa, que sean apropiadas para su desarrollo, a la vez que agradables (McNamee, Bruecker, Murray y Speich, 2007), características que se dan en el deporte del fútbol.

Por otro lado, tal como apunta Petlichkoff (1996), la práctica deportiva empieza a decaer a partir de los 11 años y continuando en toda adolescencia y la edad adulta (Balaguer, 1999, 2002; Castillo y Balaguer, 1998; Cervelló, 1996; Hodge y Zaharopoulos, 1991; Sallis y Patrick, 1996; Wankel y Mummery, 1996). De hecho, hay estudios en nuestro país que señalan que el abandono deportivo en chicos se produce en plena adolescencia, a partir de los 17 años (Balaguer, Pastor y Moreno, 1999; García Ferrando y Llopis, 2011). Este aspecto adquiere mucha importancia, ya que puede que en el contexto deportivo de los adolescentes no se estén ofreciendo los productos que ellos reclaman. Se hace muy importante por tanto, una buena gestión deportiva, y la elección de un buen técnico, puesto que tendrá influencia directa sobre los adolescentes que practican deporte, haciendo posible el que el individuo abandone.

## **2.1. LA ADOLESCENCIA Y EL FÚTBOL.**

Como ya hemos comentado en apartados anteriores, la adolescencia es una etapa donde los individuos exponen y buscan sus intereses abiertamente, por lo que aquellos que disfruten jugando al fútbol serán los que con más

probabilidad sigan haciéndolo. Es además en estas edades (categoría juvenil, 16-18 años) cuando diferencian totalmente los términos habilidad, esfuerzo, suerte y resultado (comienza alrededor de los 12 años), de tal manera que aquellos que perciban que su habilidad para jugar al fútbol es baja, tendrán altas probabilidades de abandonar la práctica de este deporte (Cox, 2009; Duda y Whitehead, 1998). Este esfuerzo es tenido en cuenta en los análisis de diversas investigaciones. Así Salguero, González-Boto, Tuero y Márquez (2003), ven un descenso en la motivación del jugador cuando entra en juego el incremento de la carga y la exigencia de los entrenamientos conforme el jugador va ascendiendo de categoría.

Otro aspecto importante en la categoría juvenil es la importancia que el adolescente le da al estatus social, ya que se ha podido comprobar que disminuye a medida que aumenta la edad, por lo que los futbolistas de categorías prebenjamín (6-7 años) y benjamín (8-9 años) tienen más interés por llegar a ser reconocidos socialmente, que las categorías más adultas, probablemente siendo esto debido a que los futbolistas de esta última categoría son más conscientes de la dificultad que tiene el llegar a conseguir aprobación social o fama en el deporte (González, Tabernero y Márquez, 2000; Martínez, et al., 2008; Salguero et al., 2003; Wang y Wiese-Bjornstal, 1997).

En cuanto al abandono deportivo en el fútbol en esta etapa, Salvadores (2005) realiza un estudio donde expone que hay un 68% de abandono en esta disciplina para la categoría juvenil en España y continua diciendo que parte de la culpa de dicha cifra esté en la mala estructuración de las categorías del deporte base, ya que estas se realizan por año natural (dentro de cada categoría los periodos competitivos van de 2 años a incluso 3 en la categoría de juveniles), por lo que los jugadores de una misma categoría se pueden encontrar en diferentes estados de desarrollo (tanto a nivel físico, intelectual, emotivo como social). Puede ser quizás en la categoría juvenil donde menor transcendencia tenga esas diferencias (sobre todo la física), puesto que ya el crecimiento es más lento. Este autor continua diciendo que desde la categoría pre-benjamín hasta la cadete la mayoría de futbolistas presentan experiencias positivas con respecto a la competición, aunque por el contrario, aquellos jóvenes que han tenido experiencias negativas en esas mismas categorías

deciden abandonar el fútbol, evitando así la comparación con los demás jugadores, ya que se encuentran en una etapa en la que la aceptación por el grupo es un hecho muy importante (Pérez-Turpín y Suarez, 2007).

Por todo ello, Lapresa, Arana, Carazo y Ponce de León (2002) realizan una propuesta de etapa a etapa para conseguir una correcta optimización de las capacidades y posibilidades del futbolista (véase Tabla 8).

**Tabla 8.**

*Propuesta de entrenamiento en el joven futbolista.*

ETAPA	OBJETIVO	CATEGORÍA	EDAD (años)
<b>Iniciación</b>	Psicomotriz	Aspirantes	6-7 y 7-8
	Multilateral	Benjamines	8-9 y 9-10
	Específica	Alevines	10-11 y 11-12
	Perfeccionamiento	Infantil	12-13 y 13-14
<b>Preparación</b>	Readaptación	Cadete	14-15 y 15-16
<b>Desarrollo</b>	Tecnificación	Juvenil territorial	16-17
		Juvenil nacional	17-18
<b>Transición al alto rendimiento</b>	Rendimiento	Juvenil División de Honor	18-19
<b>Alto rendimiento</b>	Máximo rendimiento	Fútbol profesional	+ 19

**Nota.** Fuente: Adaptado de Lapresa et al. (2002).

De esta manera concluimos este capítulo, donde hemos justificado la elección de esta etapa evolutiva para nuestro estudio destacando por su importancia en la formación, educación, desarrollo y rendimiento deportivo del futbolista.





## CAPÍTULO III



# LIDERAZGO

*“En la selección hemos tenido un liderazgo compartido. [...] ser líder es compartir ideas, es saber escuchar, ser cordial y afable. Estoy convencido de que tener el respeto de los jugadores es mucho más importante que la mano dura. No entiendo a un líder que esté todo el día enfadado, porque el fútbol es algo alegre. El entrenador debe de ser optimista, positivo, pero sin perder un gramo de exigencia a sus jugadores. Sin exigencia no es posible ejercer un liderazgo y guiar a un conjunto.”*

Vicente del Bosque (2011).



## CAPÍTULO III.

### LIDERAZGO.

#### 1. CONCEPTO DE LIDERAZGO.

El liderazgo es un constructo que ha sido definido en la literatura desde distintos enfoques, de hecho y como señala Stodgill (1974) *“... hay al menos tantas definiciones de liderazgo como personas que lo hayan intentado definir”* (p.259).

El gran número de definiciones disponibles tiene relación con el enfoque teórico de quién formula la definición, y de dónde se pone el énfasis. Así, encontramos clasificaciones de las definiciones como la de Gibb (1969) (citado por Peiró, 1991) quien distingue según se defina al líder como individuo que desempeña dicha ocupación; líder como focus para la conducta de los miembros del grupo; líder en términos de elección sociométrica; líder como el miembro que ejerce influencia sobre otros; se realice la diferenciación entre liderazgo y dominio (el liderazgo solo se aplica cuando la influencia es voluntariamente aceptada o compartida); líder en términos de influencia sobre la “sintalidad” (eficacia en la realización del grupo como tal); liderazgo centralizado frente a distribuido.

Otra clasificación más ampliamente citada es la propuesta por Bass (1990), quien diferencia entre las definiciones de liderazgo según sea considerado: un eje de procesos grupales; como el producto de la personalidad del líder y sus efectos sobre los seguidores; como el arte de inducir sumisión; como un acto o conducta; como el ejercicio de influencia; como una forma de persuasión; como una relación de poder; como instrumento para alcanzar los objetivos del grupo; como el resultado del proceso de interacción; como un rol diferenciado; y como una iniciación de la estructura.

Mientras que otras teorías del liderazgo se refieren al concepto de “influencia”, el liderazgo transformacional se asocia con una capacidad especial de influir que lleva a los colaboradores y subordinados a buscar alcanzar algo

más allá de lo que ellos mismos o sus líderes esperaban inicialmente. El liderazgo transformacional implica la interacción del líder con sus colaboradores y subordinados de forma respetuosa con sus “emociones, valores y objetivos a largo plazo, incluyendo la satisfacción de sus necesidades y tratándoles como seres humanos” (Northouse, 2010).

En general existe consenso sobre el carácter procesual y de influencia a definir el liderazgo, siendo representativa de ello la definición que ofrecen Yukl y Van Fleet (1992) quienes aúnan los aspectos relevantes del liderazgo, señalados por la literatura revisada:

*“... un proceso que incluye influencia en los objetivos de tarea y estrategias de un grupo u organización, influyendo en las personas en la organización para implementar las estrategias y lograr los objetivos, influyendo sobre el mantenimiento y la identificación del grupo, e influyendo en la cultura de la organización”* (pág. 149).

Este carácter procesual queda reflejado en la reciente definición realizada por Haslam, Reicher y Platow (2011), quienes señalaron de manera muy acertada las distinciones entre lo que es y lo que no es el liderazgo:

*“...el liderazgo es un proceso, no una propiedad; es un verbo, no un nombre. No es algo que un individuo “tiene”, sino algo que hace.”, “...el liderazgo no es algo que las personas hacen por su cuenta, ya que necesariamente involucra a otras personas...”, “...la evidencia real de liderazgo surge no de lo que hacen los líderes individuales, sino de lo que motivan a otras personas a hacer.”* (p.79).

## **2. APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL LIDERAZGO.**

Como ya se ha señalado, cada definición de liderazgo refleja una aproximación al fenómeno, así como un modelo teórico que lo explica y relaciona con la eficacia del líder. En múltiples trabajos de revisión se realizan clasificaciones de las teorías en función de distintos criterios (e.g. Avolio, Walumbwa y Weber, 2009; Dansereau, Yammarino y Markham, 1995; Day y Antonakis, 2012; House y Aditya, 1997; Yukl y Van Fleet, 1992). Siendo una clasificación ampliamente utilizada en la literatura, citaremos la realizada por

Yukl y Van Fleet (1992) que diferencia y clasifican las teorías según se centran en la aproximación desde los rasgos, las conductas; la aproximación humanista; el poder y la influencia; la situación y las teorías de contingencia; y la atribución del liderazgo (véase Tabla 9).

**Tabla 9.**

*Aproximaciones al estudio del liderazgo.*

APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL LIDERAZGO	
<b>APROXIMACIÓN DESDE LOS RASGOS</b>	
	Rasgos.
	Habilidades.
<b>APROXIMACIÓN DESDE LAS CONDUCTAS</b>	
	Los Estilos Clásicos de Liderazgo (Lewin, Lippitt y White, 1939)
	Trabajos de la Universidad de Ohio y el <i>Leader Behavior Description Questionnaire</i> (LBDQ) con Stodgill como uno de los investigadores destacados.
	Los estudios de la Universidad de Michigan.
	La taxonomía de Yukl (1989).
	La Managerial Grid (Blake y Mouton, 1964).
<b>APROXIMACIÓN HUMANISTA</b>	
	Teoría de los estilos X e Y de McGregor (1960).
<b>APROXIMACIÓN DESDE EL PODER Y LA INFLUENCIA</b>	
	Clasificaciones de los tipos de poder de French y Raven (1959).
	Los trabajos de Yukl y Falbe (1991).
	La aportación dicotómica de Bass (1960).
	La Teoría de la Influencia Recíproca Líder-Subordinado (LMX) (Dansereau, Graen y Haga, 1975; Graen y Cashman, 1975).
	El Modelo del Ciclo de Vida (Graen y Scandura, 1987; Graen y Uhl-Bien, 1991).
	Relaciones entre poder y liderazgo.
<b>APROXIMACIÓN SITUACIONAL</b>	
	La Teoría del Rol (Kahn, Wolfe, Quinn, y Snoelk, 1964).
	La Teoría de las Demandas-Constricciones-Elecciones (Stewart, 1976, 1982).
	El Modelo de Influencia Múltiple (Hunt y Osborn, 1982, Osborn y Hunt, 1975).
	Las Teorías de Contingencia
	La Teoría del Camino-Meta ( <i>Path goal theory</i> ) (Evans, 1970; House, 1971,1996).
	La Teoría de Liderazgo Situacional de (Hersey y Blanchard, 1969, 1988).
	La Teoría de los Sustitutos del Liderazgo (Howell, Bowen, Dorfman, Kerr y Podsakoff, 1990; Kerr y Jermier, 1978).
	La Teoría de la Decisión Normativa. (Vroom y Yetton, 1973).
	La Teoría de Contingencia LPC ( <i>Least Preferred Co-worker</i> ). (Fiedler, 1967, 1978).
	La Teoría de los recursos cognitivos (Fiedler, 1986; Fiedler y García, 1987).
	El Modelo de Vínculos Múltiples. (Yukl, 1981, 1989)
	La Teoría de la Interacción Líder-Entorno-Seguidor. ( <i>Leader-Environment-Follower-Interaction</i> ) (Wofford, 1982).
<b>TEORÍA DEL LIDERAZGO IMPLÍCITO, TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO O TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOCIAL</b>	
<b>LIDERAZGO CARISMÁTICO Y TRANSFORMACIONAL</b>	
	Teoría del liderazgo carismático (House, 1977)
	Teoría del liderazgo carismático de Conger y Kanungo (1987)
	Teoría del liderazgo transformacional de Burns (1978)
	Teoría del liderazgo transformacional de Bass (1985)

**Nota.** Fuente: Adaptado de Yukl y Van Fleet (1992).

Por su parte y de manera muy reciente, Day y Antonakis (2012) dividen las aproximaciones del estudio del liderazgo en nueve escuelas principales que a su vez se clasifican en dos dimensiones: temporal (es decir, el período de tiempo en el que surgió la escuela) y la productividad (es decir, el grado indicativo de que la escuela atrajo el interés de investigación en un período específico de tiempo). La derivación de las escuelas y la productividad de la investigación de las escuelas están basadas en su criterio profesional. Sin embargo, también han sido guiados por una nueva revisión de la literatura que ha aparecido en la última década en la prestigiosa revista *The Leadership Quarterly* (Gardner, Lowe, Moss, Mahoney y Cogliser, 2010). Las escuelas que Day y Antonakis (2012) proponen son:

- Escuela Biológica / Evolutiva del liderazgo.
- Procesamiento de la información del liderazgo.
- Escuela del Nuevo liderazgo (aquí se encontrarían los enfoques neo-carismático, transformacional y visionario).
- Escuela Relacional.
- Escuela Excéptica del liderazgo.
- Escuela Contextual del liderazgo.
- Escuela de Contingencia del liderazgo.
- Escuela de los Comportamientos del liderazgo.
- Escuela de Rasgos del liderazgo.

Las más activas actualmente son la del procesamiento de la información, la de nuevo liderazgo, la relacional, la contextual y la de rasgos (Day y Antonakis, 2012).

La aproximación al liderazgo desde las teorías transformacionales y carismáticas son las más modernas cronológicamente (Molero, 2002). Siguiendo a Molero (2002), la aproximación desde los rasgos abarca hasta los años 40, la aproximación desde las conductas imperó entre los años 40 y los 60, las teorías de contingencia entre los años 70 y 80, siendo las teorías de liderazgo transformacional y carismático las que mayoritariamente enmarcan los trabajos desde los años 80 hasta la actualidad.

Profundicemos a continuación en este último bloque de teorías, las del liderazgo carismático y transformacional.

### 3. LIDERAZGO CARISMÁTICO Y TRANSFORMACIONAL.

#### 3.1. LIDERAZGO CARISMÁTICO.

El liderazgo carismático puede caracterizarse por ejercer unos efectos más que satisfactorios tanto en los seguidores como en la propia sociedad en la que se enclaven. De forma muy general podríamos decir que los líderes carismáticos “transforman” las necesidades, valores, preferencias y aspiraciones de los seguidores que pasan de un plano personal o individual a un plano más colectivo o general. De esta manera, los seguidores se ven implicados en la visión del líder, llegando a hacer “cualquier cosa” para llevar a cabo la tarea encomendada (Molero, 2011).

House (1977) propuso una teoría que identifica el comportamiento de los líderes carismáticos, cómo se diferencian del resto de personas y las condiciones bajo las que, con más probabilidad, progresarán. Consideran a los líderes carismáticos como individuos que dan a sus seguidores una visión del futuro que promete una vida mejor y con más significado.

Más tarde, Conger y Kanungo (1987) consideran a los líderes carismáticos como “héroes” que muestran conductas y comportamientos no convencionales transformando a los seguidores y de esta manera compartir los cambios más o menos radicales que quieren producir y apoyan.

Manz y Sims (1991) añadieron que los líderes debían ser considerados también como fabricantes de héroes y estando el centro de atención en los logros tanto de los seguidores como los líderes.

Bono e Ilies (2006) en su estudio, encuentran que los líderes carismáticos expresan más emociones positivas que los no carismáticos durante sus exposiciones y que por ende, producen un efecto inmediato en el ánimo de sus seguidores.

No obstante, siguiendo a Shamir, Arthur y House (1994), aún no se ha podido obtener una explicación convincente en la literatura acerca del liderazgo carismático del proceso a través del cual los líderes carismáticos consiguen sus efectos.

Para finalizar esta introducción, Hellriegel, Slocum y Woodman (1999) nos resumen el concepto de líder carismático de la siguiente manera:

*“Los líderes carismáticos se preocupan por desarrollar una visión de lo que podría ser, descubrir o crear oportunidades e incrementar el deseo de los empleados para controlar su propia conducta. Los líderes carismáticos se apoyan en el poder que ganan gracias a que sus seguidores se identifican con ellos. Los seguidores se identifican con los líderes carismáticos y se inspiran en ellos (y con las promesas de los dirigentes) de que tendrán éxito o incluso llegarán a ser tan poderosos como el líder. Los líderes carismáticos también tienen la capacidad de convertir ideas complejas en mensajes sencillos, comunicándolos por medio de símbolos, metáforas e historias. Los líderes carismáticos disfrutan de enfrentar riesgos que emocionalmente les ponen en peligro, y trabajan tanto con el corazón como con la mente”* (pág. 342).

### **3.1.1. TEORÍA DEL LIDERAZGO CARISMÁTICO DE HOUSE (1977).**

House (1977) propone una teoría donde expone unos indicadores del liderazgo carismático que implican una serie de actitudes y percepciones de los seguidores sobre el líder. También tiene en cuenta los rasgos del líder, incrementando la probabilidad de ser percibido como carismático, e incluyendo una alta necesidad de poder, una fuerte autoconfianza y unas firmes convicciones. Este autor, enumera una serie de conductas típicas de los líderes carismáticos, que son: el manejo de impresiones para mantener la confianza en el líder, la articulación de una atractiva visión que defina el trabajo en términos de metas ideológicas para desarrollar el compromiso del seguidor, la comunicación de las altas expectativas a los seguidores para clarificar las expectativas, la expresión de confianza en la capacidad de los seguidores para desarrollar su confianza en sí mismos.

Ante la falta de investigaciones empíricas durante la formulación de su teoría, se realizó un análisis de contenido sobre las biografías de presidentes de Estados Unidos y sus miembros de gabinete (House, Woycke y Fodor, 1988), apoyando la evidencia de muchas de las propuestas sobre perfil y conductas de los líderes carismáticos.

Para apoyar esta teoría, se analizó el efecto Pigmalión, encontrando que los seguidores tienen una mejor predisposición a realizar su tarea cuando el líder les muestra más confianza (Eden, 1984; 1990; Sutton y Woodman, 1989). Por otra parte, Bass (1985) consideró algunas limitaciones conceptuales, recomendando ampliar la teoría donde se incluyan rasgos, conductas, indicadores de carisma y condiciones facilitadoras. Weber (1947) dentro de este último concepto señaló que, en situaciones de crisis (condición facilitadora de liderazgo), surgen de manera más frecuente los líderes carismáticos.

### **3.1.2. TEORÍA DEL LIDERAZGO CARISMÁTICO DE CONGER Y KANUNGO (1987).**

Esta propuesta de teoría de liderazgo carismático que realizaron Conger y Kanungo (1987) parte de que el carisma es un fenómeno atribucional. Los seguidores atribuyen cualidades carismáticas al líder basadas en las observaciones de los seguidores sobre la conducta del líder y los resultados asociados con ésta. Las conductas no son asumidas para todos los líderes de la misma forma, y la atribución de carisma varía en función de la importancia y la situación. Esta atribución de conductas, da lugar a que el líder mantenga la actitud de aceptación del seguidor, realización de auto sacrificios y riesgo personal de pérdida de estatus, dinero o pertenencia a la organización, así como actuar de formas no convencionales para conseguir la visión adoptada.

Los rasgos de atribución de carisma incluyen: auto confianza, habilidades de manejo de impresiones, capacidad cognitiva para evaluar la situación e identificar oportunidades y amenazas implementando estrategias, así como sensibilidad social y empatía requerida para entender las necesidades y valores de los seguidores.

Con respecto a las variables situacionales, es más probable que surjan líderes carismáticos cuando existe una crisis que da lugar grandes cambios o cuando los seguidores no están satisfechos con el estatus quo. Sin embargo, incluso cuando no se dan estas circunstancias, un líder es capaz de provocar una situación de insatisfacción para poder así demostrar una mayor experiencia en tratar con problemas de forma no convencional.

Esta teoría tiene parte de su sustento tanto en los resultados de las primeras investigaciones sobre líderes carismáticos y como en las investigaciones de Conger y Kanungo (1987) donde se comparan ejecutivos carismáticos y no carismáticos. Más tarde, Conger y Kanungo (1990) encontraron que las conductas fueron relacionadas con el carisma atribuido. Estos resultados son apoyados también por investigaciones en las que se utilizaron métodos de entrevista y observación de las conductas de los dirigentes identificados como carismáticos (Conger, 1989).

### 3.2. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.

El liderazgo transformacional ha generado numerosos estudios, siendo objeto de revisión en diferentes meta-análisis (DeGroot, Kiker y Cross, 2001; Dum Dum, Lowe y Avolio, 2001; Gasper, 1992; Harms y Crede, 2010; Judge y Piccolo, 2004; Lowe, Kroeck y Sivasubramaniam, 1996).

Gardner et al. (2010) han observado una disminución considerable en el estudio sobre el liderazgo transformacional midiendo el número de investigaciones de la revista *The Leadership Quarterly* (de alrededor de 34% en el 1990 al 13% en la década de 2000) sobre liderazgo. Pese a ello Antonakis (2012) todavía la considera como un área de investigación muy activa del liderazgo. Y es que esta teoría ha sido una de las que más investigación han acumulado en revistas de impacto durante las últimas décadas (Lowe y Gardner, 2001), viéndose incrementado el número de citas y trabajos hasta nuestros días (Northouse, 2013). En palabras de Beauchamp y Morton (2011) *“en el campo de la psicología aplicada, la teoría de liderazgo transformacional representa el paradigma más estudiado para entender los efectos de las conductas de liderazgo”* (p. 138).

Bass (1998) definió el liderazgo transformacional en términos del efecto del líder sobre los seguidores. Los líderes transforman a los seguidores haciéndoles más conscientes de la importancia y valor de los resultados del trabajo activando sus necesidades superiores e induciéndoles a superar su propio interés en beneficio de la organización (Bass, 1999). Como resultado de

esta influencia, los seguidores sienten respeto y confianza hacia el líder y están motivados a hacer más de lo que en un principio se esperaba de ellos.

Los líderes transformacionales hacen algo más que establecer simples intercambios o acuerdos con sus iguales y seguidores. Se comportan de forma que puedan conseguir mejores resultados mediante el empleo de uno o más de los cuatro componentes del liderazgo transformacional que más tarde veremos (Bass, 1998, 1999).

De acuerdo con Álvarez (2009), a diferencia de los líderes carismáticos la influencia de los líderes transformacionales estriba en la aceptación personal de ciertos valores por parte de sus seguidores. Estos valores marcarán las pautas para la toma de decisiones y la conducta, por lo que los seguidores que comparten sus valores no dependerán de sus órdenes. Estos valores serán los que guíen sus actos, permitiendo así al líder transformacional apoyarse en el juicio de sus seguidores.

Probablemente la visión del líder es el comportamiento más importante, ya que a través de ella, el líder capta emocionalmente a sus seguidores, lo que provoca que estos se comprometan con él. Además, el líder debe de tener un plan para transmitir mucha energía a sus acciones para lograrlo, corriendo riesgos y siguiendo acciones no tradicionales para alcanzar sus metas.

Los líderes transformacionales dirigen mediante el ejemplo, y sus acciones se encaminan a expresar y reforzar los valores y creencias de la organización.

El líder transformacional cree que las personas son capaces de aprender a enfrentarse con el enigma de la tarea, pero necesitan de una visión clara de las metas a conseguir, concretando previamente el marco de referencia. Por ello, apoyan un nuevo producto durante su fase de desarrollo, obtienen cambios en leyes preestablecidas y llevan a cabo campañas que cambian el modo de ver las cosas hasta el momento. Cuentan con la capacidad de inspirar a otros mediante palabras, visión y acciones. El líder transformacional dedica mucho esfuerzo y tiempo en que sus subordinados obtengan, asuman y compartan los valores, creencias y objetivos a cumplir (preestablecidos desde un nivel de organización superior al líder). Mediante este proceso, los

subordinados establecen mayor confianza en sí mismos respecto al trabajo y, a su vez, confieren autoridad a empleados de niveles inferiores. En otras palabras, su tarea consiste en hacer líderes a sus seguidores.

### **3.2.1. TEORÍA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DE BURNS (1978).**

Esta teoría inicial de liderazgo transformacional fue desarrollada a partir de la investigación descriptiva sobre líderes políticos. Burns (1978) describió el liderazgo como un proceso de desarrollo de interrelaciones en las que los líderes influyen a los seguidores, y los líderes son influidos a su vez para modificar su conducta en función de si ellos encuentran respuesta o resistencia. El liderazgo transformacional es visto de dos formas: A nivel micro como un proceso de influencia entre individuos, y a nivel macro como un proceso de movilización de poder para cambios de sistemas sociales y reforma de instituciones.

De acuerdo con Burns (1978), los líderes transformacionales quieren ahondar en la conciencia de sus seguidores a través de los ideales y valores morales como la libertad, la justicia, la equidad, la paz y el humanismo.

Siguiendo a este autor, el liderazgo transformacional puede ser mostrado por cualquiera en la organización y en cualquier tipo de posición. Burns contrasta el liderazgo transformacional con el transaccional, donde los líderes son motivados apelando a su propio interés. Para este autor, los líderes políticos transaccionales motivaban a sus adeptos a cambio de recompensas por servicios recibidos:

*“El enfoque de los líderes transaccionales se asocia con un punto de vista del intercambio de una cosa por otra: trabajo por votos, o subsidios por contribuciones a la campaña. Estas transacciones comprenden el grueso de las relaciones entre los líderes y sus seguidores, especialmente en grupos, asambleas y partidos”* (Burns, 1978, p. 3).

### 3.2.2. TEORÍA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DE BASS (1985).

Bass (1985) amplía la definición de líder transaccional de Burns (1978) y aplica sus principios en los sectores militar, industrial, público y educacional. Construido sobre la anterior teoría de Burns, Bass (1985) propuso una teoría donde se describen más pormenorizadamente los procesos transformacionales en las organizaciones y diferencia entre liderazgo transformacional, carismático y transaccional. Bass (1985) define el liderazgo transaccional en términos más amplios que Burns, e incluye no solo el uso de incentivos para influir en el esfuerzo, sino también concreta el trabajo a realizar para obtener recompensas. Bass (1985, 1998; Bass y Riggio, 2006) ve el liderazgo transaccional y el transformacional como procesos distintos pero no necesariamente excluyentes, y reconoce que el mismo líder puede usar ambos tipos de procesos en diferentes momentos y situaciones. Como ya hemos indicado en apartados anteriores, Bass (1985) definió el liderazgo transformacional en términos de los efectos del líder en sus seguidores. Los líderes transforman a sus seguidores haciéndoles más conscientes de la importancia y valor de los resultados de la tarea, e inculcándoles el interés personal necesario por el bien de la organización. Como resultado de esta influencia, los seguidores sienten confianza y respeto hacia el líder, y están motivados a hacer más de lo que en un principio estaban dispuestos a ofrecer y hacer. La visión de Bass (1985) sobre el carisma es definida como un proceso en el que el líder influye a los seguidores contagiando fuertes emociones e identificación con el líder. Bass (1985) considera que es necesario algo de carisma pero no es condición suficiente para el liderazgo transformacional.

En un intento de explicar los conceptos que surgen a partir de la eficacia superior del liderazgo transformacional, Bass (1999) señala que un término fundamental es la confianza en el líder. El liderazgo transformacional interviene sobre sí mismo, la auto-monitorización y la auto-evaluación, incrementando la motivación de los seguidores, quienes sacrifican sus intereses propios por el efecto de la inspiración del líder hacia los valores e ideales plasmados por el grupo, el compromiso moral, la lealtad y la identificación con el grupo, así como los beneficios obtenidos por el éxito grupal, asumiendo la obligación de servir al

grupo por encima de a uno mismo para defender el bienestar y la supervivencia del grupo (Bass, 1999).

### **3.3. LOS COMPONENTES DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO.**

Otros autores (e.g. Avolio, Bass y Jung, 1997; Bass, 1985; Bycio, Hackett y Allen, 1995; Hater y Bass, 1988; Howell y Avolio, 1993; Molero, Recio y Cuadrado, 2010) en sus distintas investigaciones identificaron y analizaron los componentes del liderazgo transformacional.

La aportación más importante de Bass y sus colaboradores es haber plasmado su concepción teórica en un cuestionario, el *Multifactorial Leadership Questionnaire* (MLQ por sus iniciales en inglés), capaz de medir el liderazgo transformacional. Con ello comienza uno de los paradigmas del liderazgo más importantes de los últimos años.

A lo largo de sus más de dos décadas de existencia, el MLQ ha pasado por diversas versiones. Una de las primeras fue la propuesta por Bass y Avolio (1990). A partir de su utilización en su primera versión se encontró la existencia de siete factores, dimensiones o componentes: cuatro de liderazgo transformacional, también conocidos en palabras de Bass y Avolio (1993) como las cuatro I's (carisma o influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada), dos de liderazgo transaccional (recompensa contingente y dirección por excepción) y un factor que denota la ausencia de liderazgo (*laissez-faire*). Esta versión, validada en España (Molero, 1994; Molero, et al., 2010; Morales y Molero, 1995), demostró una adecuada fiabilidad y validez.

#### **3.3.1. LOS COMPONENTES DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.**

Las cuatro dimensiones del liderazgo transformacional que acabamos de enumerar (carisma o influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada) son interdependientes, coexisten y provocan un efecto conjunto de llevar el resultado más allá de las

expectativas (Gellis, 2001). Siguiendo a Álvarez, Lila y Castillo (2012) vamos a desarrollar a continuación cada una de ellas:

- **Influencia Idealizada (II).** Los líderes se convierten en modelos de sus colaboradores. Son admirados, respetados y fidedignos. Según sus colaboradores, capacidades extraordinarias, persistencia y determinación son sus constantes. Demuestran conductas éticas y morales de muy alto nivel que se entienden por correctas por partes de sus seguidores. En el MLQ se distingue entre Influencia Idealizada como conducta (IIB) e Influencia Idealizada como atribución (IIA).
  - **Influencia Idealizada como Conducta:** Son aquellas conductas de las que el líder hace gala provocando influencia en sus colaboradores.
  - **Influencia Idealizada como Atribución:** Son aquellas conductas que se le atribuyen al líder generando orgullo, respeto y admiración en sus colaboradores.
- **Motivación Inspiracional (IM).** Los jefes encuentran maneras de motivar, proporcionando significados y retos a sus subordinados en el día a día. Se potencia el espíritu de equipo, llevando a los subordinados a implicarse en visiones atractivas de estados futuros. Crean expectativas sobre objetivos que los subordinados desean alcanzar con una comunicación clara, así como demuestran compromiso con los fines y la visión compartida.
- **Estimulación Intelectual (IS).** Los líderes transformacionales estimulan a sus colaboradores a esforzarse en ser innovadores y creativos, cuestionando suposiciones, redefiniendo problemas y afrontando viejas situaciones de nuevas maneras. No hay críticas públicas de los errores individuales. Las nuevas ideas no son criticadas o eliminadas por diferir de las del líder, al contrario, son alentadas.
- **Consideración Individualizada (IC).** Los jefes, en un clima de apoyo, prestan especial atención a cada necesidad individual de sus subordinados en cuanto al logro y el crecimiento, actuando como entrenador, guía o mentor. Se reconocen y aceptan las diferencias

individuales en función de las necesidades y deseos de cada subordinado, a la vez que se fomenta la comunicación en ambas direcciones. Prima la consideración de “persona”.

### 3.3.2 LOS COMPONENTES DEL LIDERAZGO TRANSACCIONAL.

A diferencia de los líderes carismáticos, los transaccionales crean visiones se centran en intercambios de recompensas y castigos para lograr resultados. En este estilo de liderazgo, se usa el poder que otorgan las recompensas y castigos para influir sobre sus seguidores. Los líderes ayudan a los seguidores a identificar lo que debe hacerse, para ello toman en cuenta las necesidades de sus seguidores. Este tipo de liderazgo está sometido a algún tipo de intercambio contractual (con frecuencia implícito) entre líder y seguidor. La mayoría de los intercambios se basan en recompensas o sentimientos sociales, inmateriales e intangibles. Elaborar esos intercambios y mantenerlos es algo determinante para el buen funcionamiento de este modelo.

Como hemos comentado en el apartado anterior en el cuestionario MLQ en sus distintas versiones también se encuentran inmersos los componentes o factores del estilo de liderazgo transaccional (Álvarez, et al., 2012), son los siguientes:

- **Recompensa Contingente (CR).** El líder recompensa en el acto o promete recompensas a aquellos que trabajan en la dirección de los objetivos que se quieren cumplir.
- **Dirección por Excepción (MBE).** Consiste en acciones correctivas que realiza el líder. Estas acciones pueden: Activas (MBE-A) o pasivas (MBE-P).
  - **Dirección por Excepción Activa (MBE-A):** Los líderes controlan los errores y actúan cuando se detectan.
  - **Dirección por Excepción Pasiva (MBE-P):** Los líderes dejan que el subordinado cometa el error en su totalidad y actúan a posteriori.

### 3.3.3. EL LAISSEZ-FAIRE O NO LIDERAZGO.

Para definir este tipo de liderazgo, vamos a seguir la definición que nos dan Bass y Riggio (2006): *“El liderazgo laissez-faire significa que la autonomía de los seguidores se obtiene por defecto. El líder evita proporcionar dirección y apoyo, muestra falta de atención hacia lo que los subordinados realizan, y abdica responsabilidades enfrascándose en su absorbente trabajo, desviando peticiones de ayuda, abdicando cualquier responsabilidad sobre el desempeño del subordinado, ausentándose física o mentalmente de la escena”* (pág. 193).

La ausencia o evitación de liderazgo es, por definición, el estilo de liderazgo más ineficaz de acuerdo con la investigación (Bass, 1985, 1998; Bass y Avolio, 1994). Es lo opuesto al liderazgo transaccional, puesto que el *“laissez-faire”* representa la no transacción (Bass, 1998).

### 3.4. DIFERENCIAS ENTRE LÍDERES CARISMÁTICOS Y TRANSFORMACIONALES.

La acción de liderar ha tenido múltiples enfoques en las organizaciones. En las nuevas aproximaciones que profundizan en el concepto de líder, pueden darse situaciones terminológicamente confusas a la hora de tratar de comprender las diferencias entre un líder carismático y un líder transformacional ya que, tanto en la teoría de liderazgo carismático como en la teoría de liderazgo transformacional, se expresa la importancia que los líderes tienen en cuanto a la influencia sobre sus seguidores. La diferencia fundamental entre el liderazgo carismático y el liderazgo transformacional estriba en que la teoría del liderazgo carismático es propensa a resaltar las características del líder, mientras que el liderazgo transformacional tiene tendencia a acentuar los procesos por los que el grupo de trabajo se transforma o desarrolla (Álvarez, 2009).

Se hace necesario el que las organizaciones se vuelvan flexibles teniendo en cuenta el entorno cambiante en el que se desarrollan (Rousseau, 1997), por lo que también parece lógico apostar por un liderazgo que aporte a las mismas flexibilidad, autonomía y capacidad de reacción a dichos cambios. Bass (1985), con su teoría de liderazgo transformacional, da respuesta a este

estilo adaptativo y dinámico que requieren las organizaciones en estos entornos (Bass, Avolio, Jung y Berson, 2003).

### **3.5. MODELO DE LIDERAZGO DE RANGO COMPLETO (*FULL RANGE LEADERSHIP MODEL*).**

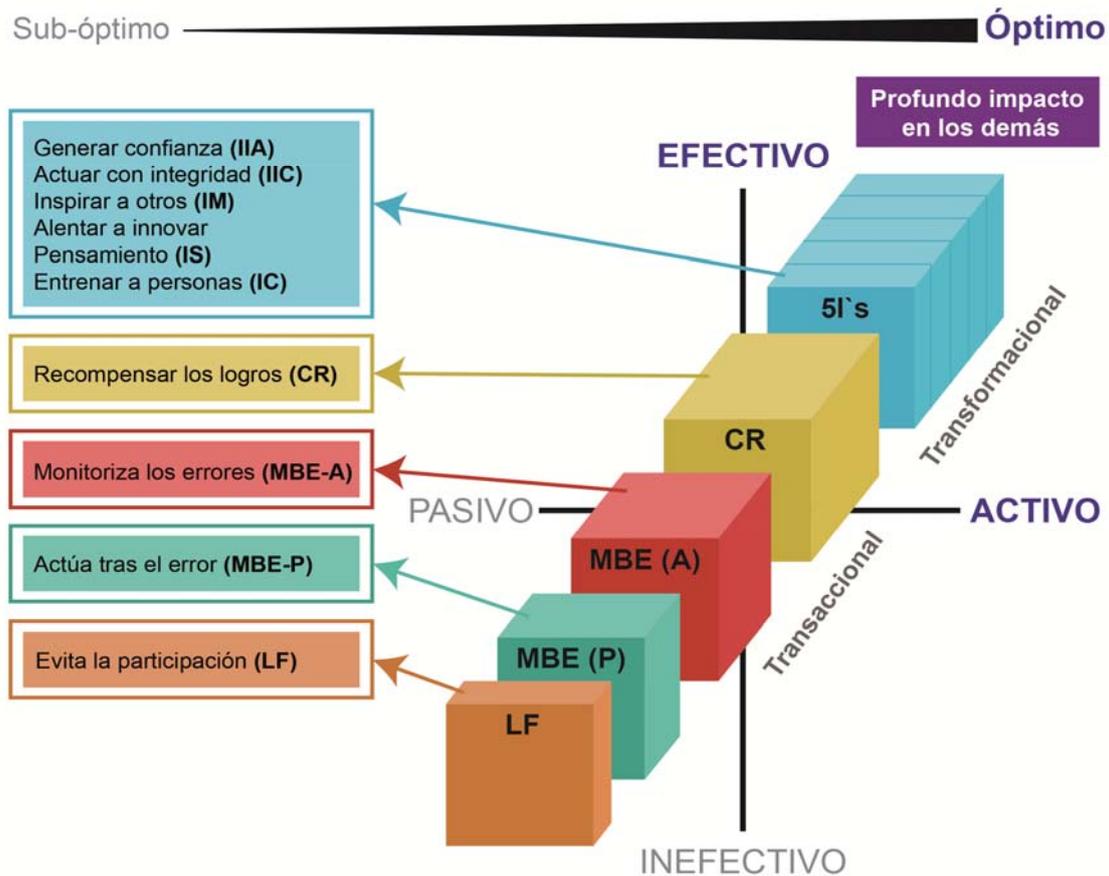
La investigación del liderazgo se ha llevado a cabo desde las distintas aproximaciones comentadas en apartados anteriores, pero es la de Bass (1985) la teoría insignia del movimiento carismático y transformacional (Antonakis, 2012; Antonakis y House, 2002). En este epígrafe nos encargaremos de hacer un breve resumen con los estudios que emplean la teoría del liderazgo transformacional para analizar el liderazgo.

Hay estudios bajo este prisma en contextos tan diferentes como el industrial, militar y educativo (e.g. Bass, 1998; Castro Solano, 2006; Castro Solano y Benatuil, 2007; Wong, Bliese y McGurk, 2003, Álvarez et al., 2012); sanitario (e.g. Brown, 2003; Morales y Molero, 1995; Trofino, 2000), religioso (e.g. Brown, 2003; Druskat, 1994; Rowold, 2007) o deportivo (Álvarez et al., 2010; Smith, Arthur, Hardy, Callow y Williams, 2012). Prácticamente en la mayoría de ellos se usó el MLQ.

Muchas de estas investigaciones mostraron que el liderazgo transformacional mantiene altas correlaciones con las variables de resultado eficacia y satisfacción. Las relaciones del factor transaccional de recompensa contingente con dichas variables también son elevadas pero menores. Sin duda, el estilo de liderazgo que peores efectos produce es precisamente la ausencia de liderazgo o *laissez-faire* (Avolio y Bass, 2004).

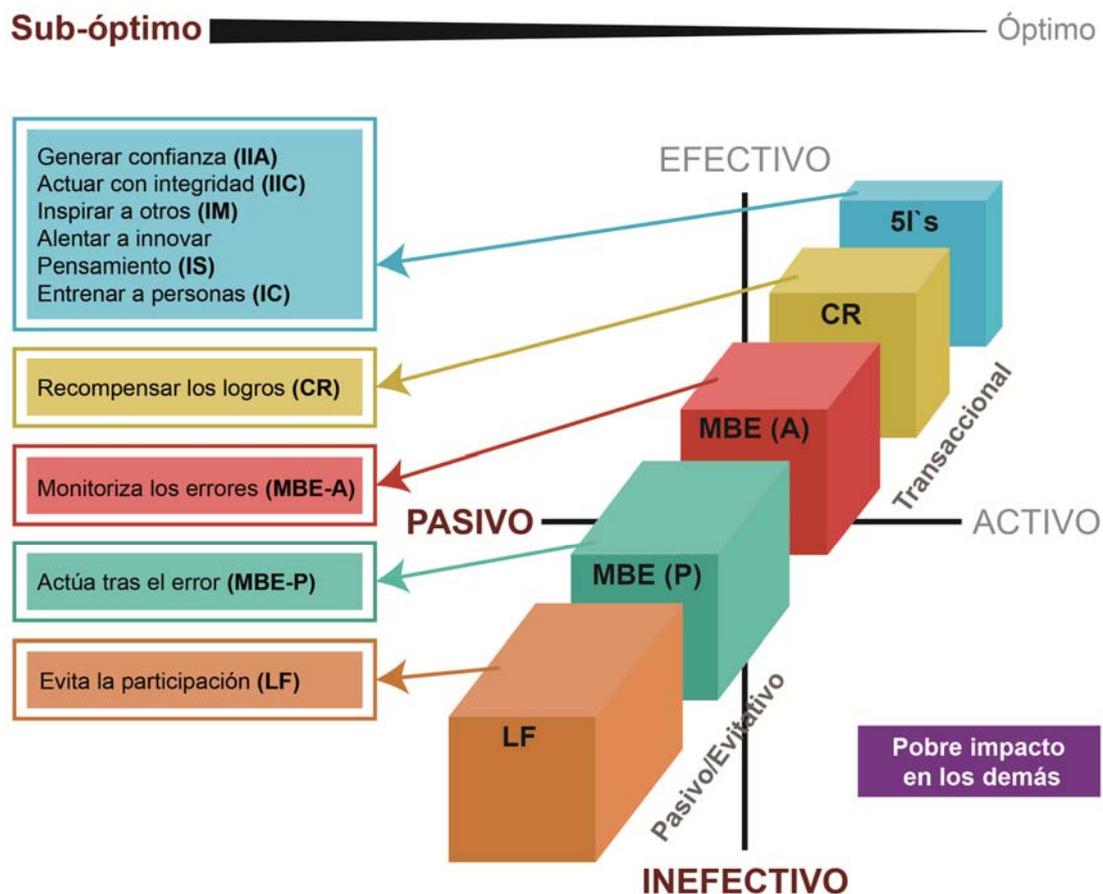
Por medio del modelo de Liderazgo de Rango Completo o *Full Range Leadership Model* de liderazgo eficaz, Avolio y Bass (1991) ponen en relación la eficacia del líder (de efectivo a inefectivo), la actividad de líder (de pasivo a activo) y la frecuencia con la que el líder presenta cada estilo de liderazgo. Lo que aporta este modelo a lo expuesto anteriormente es que todo líder muestra cada estilo de una u otra manera (Bass, 1998). Las relaciones entre estas variables dan como resultado dos perfiles dentro del líder:

- ✓ Líder con un **perfil óptimo** que de menos a más frecuentemente muestra conductas de: “*laissez-faire*” (LF), dirección por excepción pasiva (MBEP), dirección por excepción activa (MBEA), recompensa contingente (CR), exhibiendo conductas de liderazgo transformacional con más frecuencia (ver Figura 3).



**Figura 3.** Perfil Óptimo. Modelo de Liderazgo Full Range. Fuente: adaptado de Bass y Avolio (2013).

- ✓ Líder con un **perfil sub-óptimo** el cuál muestra las conductas de manera inversa al anterior, es decir, de menos a más frecuencia: liderazgo transformacional, recompensa contingente, dirección por excepción (activa), dirección por excepción (pasiva) y “*laissez-faire*” (ver Figura 4).



**Figura 4.** Perfil sub-óptimo. Modelo de Liderazgo Full Range. Fuente: adaptado de Bass y Avolio (2013).

Como hemos reseñado anteriormente y siguiendo a Bass (1985), muchas de las investigaciones sobre liderazgo han sido realizadas usando el cuestionario MLQ. En ellas se han encontrado correlaciones entre el liderazgo transformacional y varios criterios de eficacia del líder (Bass, Avolio y Goodheim, 1987; Hater y Bass, 1988; Seltzer y Bass, 1990; Waldman, Bass y Einstein, 1987; Waldman, Bass y Yammarino, 1990).

En general, en todos los contextos se han encontrado relaciones positivas entre el estilo de liderazgo transformacional y el compromiso, la satisfacción de los seguidores, la percepción de eficacia del líder y el esfuerzo extra según informan los subordinados (Bass y Riggio, 2006). Los líderes transformacionales se muestran más efectivos y satisfacen más como líderes que los transaccionales.

También se ha encontrado que los líderes transformacionales evaluados por subordinados muestran correlaciones más altas que los transaccionales con distintas variables. Así, el liderazgo transformacional aumenta el compromiso, la implicación, la lealtad y el desempeño de los subordinados, ayudando a manejar situaciones de estrés, mientras que el liderazgo transaccional promueve en mayor medida el estrés (Bass, 1999).

No obstante, se han encontrado peculiaridades en algunos contextos específicos donde las conductas activas transaccionales de los líderes son percibidas como eficaces por los subordinados como, por ejemplo, en contextos militares con sistemas estables que cuentan con alta normativización (*strong situations*) (Antonakis, Avolio y Sivasubramaniam, 2003; Antonakis y House, 2014). En la misma línea, Castro Solano (2006) señala la importancia del contexto para la percepción de eficacia del líder.

### 3.5.1. ESTUDIOS DE META-ANÁLISIS REALIZADOS.

Se han realizado diversos meta-análisis que precisan algo más estas afirmaciones (Bono y Judge, 2004; Wang, Oh, Courtright y Colbert, 2011). Como ahora veremos, así por ejemplo Bass y Avolio (1990) fueron los primeros que ponen a prueba su teoría utilizando 9 muestras de trabajos distintos que incluyen sectores tan dispares como el industrial, el militar, el educacional y el sanitario en contextos públicos y privados. Los resultados obtenidos fueron tomados por autores como Densten (1999) como puntuaciones normativas.

Bass (1998) destaca tres trabajos de meta-análisis (Gasper, 1992; Lowe, et al., 1996; Patterson, Fuller, Kestar y Stringer, 1995) que evidencian que cuando se evalúa la conducta del líder con el MLQ, y se estudia cómo correlacionan sus componentes con la eficacia del mismo, estos componentes se relacionan con la eficacia, de más a menos, de la siguiente manera: Carisma-inspiración > estimulación intelectual y consideración individualizada > recompensa contingente > dirección por excepción (activa) > dirección por excepción (pasiva) > “*laissez-faire*”.

Gasper (1992) en otro meta-análisis sobre 20 estudios, diferencia claramente los componentes transformacionales de los transaccionales,

obteniendo diferencias notables en las correlaciones entre los dos estilos de liderazgo y la eficacia, satisfacción y esfuerzo extra. El liderazgo transformacional indicaba correlaciones de .76 con la Eficacia, .71 con la satisfacción y .88 con el esfuerzo extra. El liderazgo transaccional obtenía correlaciones de .27, .22 y .32 respectivamente. Patterson, et al., (1995) corroboran los hallazgos de los otros dos meta-análisis en cuanto a las correlaciones de los dos tipos de liderazgo con las variables eficacia, satisfacción y esfuerzo extra.

Así, Lowe et al. (1996) completaron un meta-análisis que contenían agencias públicas y privadas encontrando correlaciones significativas que en general apoyan el *Full Range Leadership Model*.

Algo más tarde, Dumdum et al. (2001), realizan un estudio donde agrupa los resultados de 49 investigaciones diferentes. En él nos expone que las relaciones entre el liderazgo transformacional y la satisfacción de los seguidores con el líder tienden a ser más altas que las relaciones entre el liderazgo transformacional y la eficacia de la unidad. Además, las relaciones entre liderazgo transformacional y la eficacia encuentran diferencias cuando la esta es medida de forma subjetiva, como sucede en la mayoría de las ocasiones. También se observa que no existen diferencias en los efectos del liderazgo transformacional en organizaciones públicas y privadas, siendo positivas en ambos casos (Molero y Morales, 2001).

Posteriormente, Eagly, Johannesen-Schmith y Van Engen (2003) realizaron un meta-análisis sobre 45 estudios, centrándose en las diferencias por género en relación al liderazgo transformacional, con resultados en la línea de otros meta-análisis, encontrando que las mujeres son más transformacionales que los hombres en su estilo de liderazgo, admitiendo una fuerte influencia en roles muy influidos por expectativas sexistas.

Asimismo, Bass et al. (2003) citan un meta-análisis (DeGroot et al., 2001) confirmándose en ambos los resultados de anteriores trabajos sobre las relaciones positivas entre el liderazgo transformacional y el desempeño.

Un año más tarde, encontramos el que realizaron Judge y Piccolo (2004), llegando a resultados en la línea de trabajos anteriores (Lowe et al., 1996), aunque con valores menos contundentes (Fromm, 2005).

No solo podemos decir que los resultados correlacionan positivamente con el liderazgo y transformacional, sino que además, como apunta Bass (1998), el liderazgo transformacional aumenta los efectos del transaccional sobre satisfacción y desempeño (Bass, 1985). Es más, Avolio y Howell (1992) afirman que el liderazgo transformacional también aumenta los niveles de predicción del transaccional sobre innovación, asunción de riesgo y creatividad.

Las investigaciones también señalan que el liderazgo transformacional es más efectivo que la recompensa contingente, y ésta es más efectiva que la dirección por excepción, siendo el menos efectivo el "*laissez-faire*", en relación al compromiso con la organización (Becker y Billings, 1993; Koh, 1990; Niehoff, Eng y Grover, 1990) y la lealtad (Fullagar, McCoy y Shull, 1992). Como indica Bass (1998), la intención de dejar la organización, la satisfacción laboral y las conductas a favor de lo social, dependen fundamentalmente del compromiso. El liderazgo transformacional del superior inmediato puede mejorar el compromiso local y ayudar en ese compromiso con la organización, pero el liderazgo transaccional de la dirección de una organización es probablemente necesario para que se extienda dicho compromiso a toda ella.

Aunque cada componente del modelo de liderazgo *Full Range Leadership Model* es conceptualmente distinto, existen altas correlaciones entre ellos, en esta línea Bass (1998) señala que existe una interdependencia de dichos componentes.

Según el análisis confirmatorio llevado a cabo por Avolio et al. (1997) que recopila 14 muestras sobre 3.786 descripciones de líderes con el MLQ, en organizaciones de todo tipo, el modelo factorial que mejor ajusta los datos es el que combina los componentes de carisma-liderazgo inspiracional en un factor, así como dirección por excepción pasiva y "*laissez-faire*" en otro.

En cuanto al perfil del líder transformacional y transaccional, Bass (1998) hace una reflexión relevante en cuanto a la orientación de estos líderes

(directivos, participativos, democráticos, autoritarios), indicándonos que tanto un estilo como otro pueden ejercerse desde cualquier orientación.

Sin embargo, no todo son halagos al modelo. Algunos autores apuntan que el *Full Range Leadership Model* presenta ciertas deficiencias, que Sánchez y Alonso (2004) resumen en tres. En primer lugar, una alta intercorrelación entre los aspectos transaccionales, lo que dificulta en algunos casos las estimaciones y su posterior tratamiento. Por otro lado, el hecho de medir conductas pero no las influencias que éstas provocan y, por último, una escasa presencia de los aspectos emocionales. Pero ampliaremos estas y más críticas en un apartado posterior.

### **3.6. EL “AUGMENTATION EFFECT” DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.**

El liderazgo transformacional puede entenderse como un proceso de intercambio de alto grado: no una simple transacción, sino más bien como un cambio fundamental de orientación, con ambas implicaciones para el desarrollo y el desempeño a largo y a corto plazo. El cambio es generalmente hacia las implicaciones a más largo plazo y el impacto se produce tanto en los procesos como en los resultados. Bass (1985) propuso un modelo de relación entre el liderazgo transformacional y el liderazgo transaccional, sugiriendo que el liderazgo transformacional aumenta el liderazgo transaccional en la predicción de efectos en los colaboradores sobre su satisfacción y otros resultados (Bass y Avolio, 1997) (este proceso también es conocido como el “aumento del efecto” o “*augmentation effect*” por su denominación en inglés).

El proceso transaccional, en el cual el líder clarifica lo que los colaboradores necesitan hacer para obtener una recompensa, es sin embargo visto aquí como un componente esencial *Full Range Leadership Model* comentado en el apartado anterior. El nuevo paradigma añade el liderazgo transformacional a los modelos previos de liderazgo transaccional. Es probable que tenga gran relevancia en particular en el ámbito del voluntariado donde las recompensas son más personales y sociales y están basadas en mayor medida en el compromiso con ideales. No conviene olvidar que el concepto de

Liderazgo Transformacional comienza a elaborarse con los trabajos de Burns (1978), quien señaló que los movimientos morales y las sacudidas del mundo no son suficientes para que las personas dejen su interés propio en bien del grupo, organización, comunidad o sociedad. Como señalan Howell y Avolio (1993) y Waldman, Bass y Yammarino (1990), el liderazgo transformacional no sustituye el liderazgo transaccional, sino que aumenta el liderazgo transaccional logrando las metas del líder, el colaborador, el grupo y la organización. En su trabajo de meta-análisis Judge y Piccolo (2004) confirman el aumento del efecto del liderazgo transformacional sobre las variables “satisfacción con el líder”, “motivación del seguidor”, “eficacia del líder”, “desempeño del grupo o la organización”.

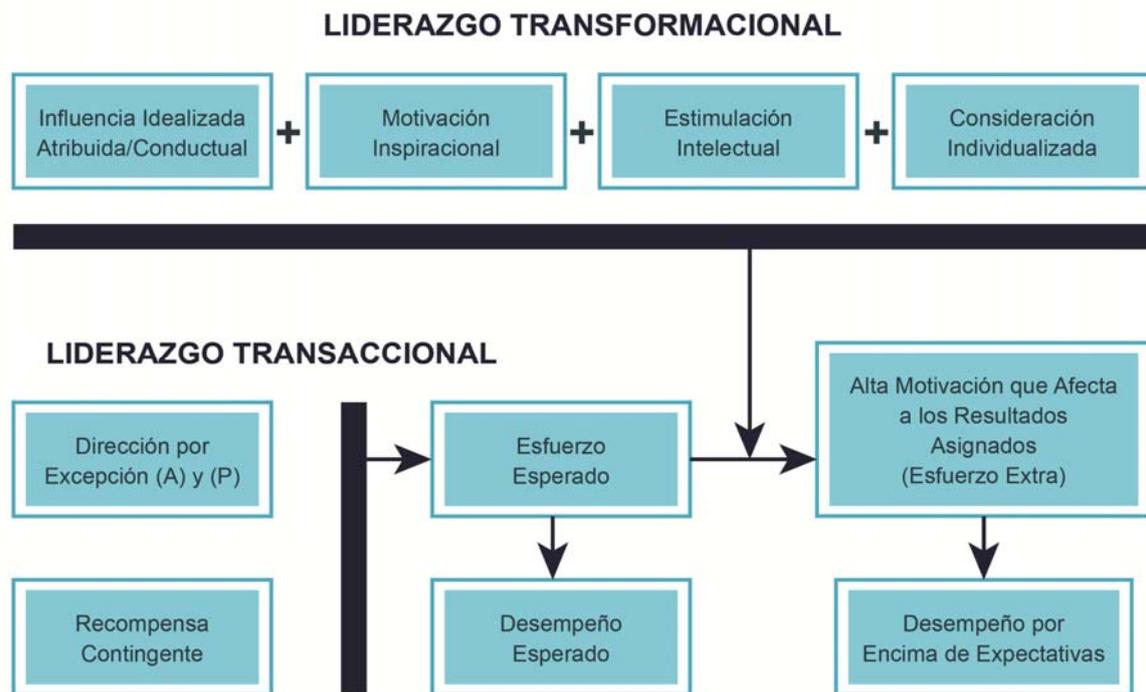
En términos metodológicos, el liderazgo transformacional aumenta la varianza explicada en valores de desempeño por encima de lo explicado por el liderazgo transaccional (Howell y Avolio, 1993; Seltzer y Bass, 1990; Waldman et al 1990).

Una de las primeras investigaciones en el contexto español donde se quiso corroborar este hecho fue la llevada a cabo por Molero, Cuadrado, Navas y Morales (2007) donde puso de manifiesto una realidad similar a los estudios antes mencionados, con una muestra de 147 participantes que trabajaban en 35 equipos de trabajo diferentes. Los resultados demostraron no solo la existencia de correlaciones muy elevadas entre el liderazgo transformacional, el liderazgo orientado a las relaciones, el liderazgo democrático y el liderazgo orientado a la tarea, sino que también se encontraron que, tal como explicábamos anteriormente, el liderazgo transformacional, sobre todo en niveles altos, aumenta significativamente el porcentaje de varianza explicada por los otros estilos en algunas variables de resultado organizacional importantes (la ejecución de subordinados, satisfacción y esfuerzo extra).

Otro estudio más reciente fue el llevado a cabo por Álvarez, et al., (2012) en el ámbito policial donde el liderazgo transformacional aumentó los efectos del liderazgo transaccional activo sobre las variables de resultado. Los resultados que se obtuvieron demuestran un aumento en la varianza explicada de las tres variables de resultado cuando se añade el estilo de liderazgo transformacional al transaccional. Se pudo ver que los subordinados obtienen

mayores niveles de satisfacción con el estilo de liderazgo del jefe, lo perciben como más eficaz y realizan conductas de esfuerzo extra con mayor probabilidad cuando sus jefes adoptan estilos de liderazgo transformacionales además los de transaccionales activos.

Estos resultados demuestran un hecho fundamental que concierne al modelo original de Bass (1985): el liderazgo transaccional proporciona una base para el liderazgo efectivo, pero aumentando los resultados del liderazgo transaccional por medio del transformacional, el esfuerzo extra, la eficacia, y la satisfacción de empleados se puede mejorar. La mejora total se alcanza a través de ambos estilos de liderazgo (transaccional y transformacional), no siendo estilos de liderazgo enfrentados (véase Figura 5).



**Figura 5.** Modelo del Augmentation effect del Liderazgo Transaccional y Transformacional. Fuente: adaptado de Bass y Avolio, (1997).

### 3.7. EL MÉTODO DE FEEDBACK 360º EN EL ESTUDIO DEL LIDERAZGO.

El método de feedback 360º o evaluación multiperspectiva (Kaufel, Scherer, Scherm y Sauer, 2006) es un sistema de evaluación de desempeño sofisticado normalmente utilizado en grandes organizaciones. La persona es evaluada por todo su entorno: jefes, pares, subordinados, colaboradores... (Alles, 2008).

La investigación de 360 grados en las organizaciones es un método tremendamente útil para conseguir una gran visión de la organización desde todos sus ángulos. Así, en recursos humanos se emplea para mejorar la productividad y eficacia de los jefes y sus equipos de trabajo, quienes reciben el feedback de sus subordinados, de forma anónima y global, sobre su desempeño (Yammarino y Atwater, 1997).

Otros estudios muestran que la retroalimentación de 360 grados puede ser predictivo de los resultados futuros en los distintos ámbitos organizacionales (Maylett y Riboldi, 2007).

Muestra de ello y de su importancia nos la exponen Fleenor y Prince (1997) cuando realizan una revisión de los estudios hechos con esta técnica y encuentran ya 56 investigaciones dentro del ámbito organizacional en el año 1997.

Esta técnica también ha sido empleada en el estudio del liderazgo (e.g. Álvarez, 2009). Alimo-Metcafe (1998) fue de los pioneros de llevar a cabo esta técnica usando los estudios de liderazgo como contexto y realizó una revisión de las investigaciones sobre liderazgo transformacional con la técnica de 360 grados. A continuación vamos a exponer los resultados más significativos:

- Los directores, tienden a evaluarse con niveles más altos de competencia y liderazgo eficaz que los que les evalúan.
- Las autoevaluaciones de los directores están menos relacionadas con las evaluaciones que otros hacen de ellos (pares, jefes y plantilla) que estas últimas entre sí.
- Las autoevaluaciones de los directores son menos fiables que otras fuentes cuando se comparan con “medidas de criterio objetivas”.

- Las medidas que se dan sobre los directores, predicen el desempeño del equipo.
- La plantilla está más satisfecha con el director y con su trabajo cuando sus percepciones sobre el director coinciden con las percepciones propias del director.
- Los directores calificados como más “exitosos” por sus jefes y sus plantillas, suelen “inflar” menos sus autoevaluaciones de liderazgo.
- Los directores que “inflan” sus autoevaluaciones, sobreestiman su influencia, menospreciando sus propias necesidades de mejora.
- Las percepciones de eficacia de los directores por parte de sus plantillas se relacionan significativamente con las proporciones de promoción y desempeño de sus jefes. Esta relación no se da con las autoevaluaciones de los directores.

Cuando las evaluaciones propias y las de la plantilla coinciden como las más fuertes, es muy probable que las plantillas vean a sus directores como transformacionales (Álvarez, 2009; Bass y Avolio, 1994; Bass y Yammarino, 1991; McEvoy y Beatty, 1989; Smither, Vasilopoulos, Reilly, Millsap y Salvemini, 1995; Wohlers y London, 1989).

Cuando hablamos del contexto de una organización el factor de “distancia entre niveles” influye en las percepciones y la forma de liderar, ya sea de manera directa o indirecta (Yammarino, 1994). Esta distancia es la que separa al líder y al subordinado, recibiendo la denominación de “distancia diádica” por autores como Antonakis y Atwater (2002) quienes distinguen entre distancia psicosociológica, distancia física y frecuencia percibida de la interacción líder-seguidor. Yammarino (1994) distingue hasta distancias de dos niveles para referirse a distancias donde existe interacción cara a cara.

En este sentido Alimo-Metcalfe y Alban-Metcalfe (2001) hacen hincapié en la importancia de distinguir entre liderazgo "distante" y liderazgo "cercano". Estos autores sugieren que la mayoría de los estudios, incluyendo los que utilizan el MLQ, tienden a describir a los líderes distantes, y lo hacen en términos del carisma, la visión y la transformación, mientras que las percepciones de los líderes cercanos pueden ser diferentes.

### 3.8. CRÍTICAS A LA TEORÍA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.

Cada vez son más los estudios que ponen a prueba esta teoría (Antonakis, 2012; Antonakis y House, 2013; Day y Antonakis, 2012) generando resultados que confirman y cuestionan sus modelos, en palabras de Antonakis (2012, p. 258), “una teoría solo puede mejorar si puede ser cuestionada” y ese es el propósito de este apartado donde vamos a exponer las más significativas.

Las teorías del liderazgo transformacional han recibido críticas principalmente por su cualidad eminentemente descriptiva. Así, en opinión de Yukl y Van Fleet (1992), las investigaciones descriptivas tienden a ser demasiado imprecisas para llegar a conclusiones firmes sobre la naturaleza de la conducta del liderazgo transformacional.

Por lo general las críticas los estudios descriptivos como son los que se llevan a cabo con el instrumento MLQ vienen porque este tipo de cuestionarios suelen hacer hincapié solo en algunas dimensiones del fenómeno a estudiar y descuidan generalmente las variables contextuales (Conger, 1998; Yukl, 2002). En este sentido, señalar que ha habido mucha controversia sobre la validez de la estructura factorial MLQ, ya que la heterogeneidad de la muestra es una faceta oculta de la validación de constructo (Antonakis, 2012). Por ejemplo, si dos factores correlacionan positivamente en un contexto y negativamente en otro y a continuación mezclas las muestras, se perturba la estabilidad del factor de estructura (Antonakis et al., 2003).

Habría que añadir a lo anterior que los resultados del proyecto GLOBE han sido publicados ya en dos libros (House, Hanges, Javidan, Dorfman y Gupta, 2004; Chhokar, Brodbeck y House, 2007), y de acuerdo a sus autores, existen ciertas prácticas de liderazgo que pueden funcionar adecuadamente en cualquier país, mientras que otras pueden llegar a ser inconvenientes o incluso repudiadas por algunas culturas.

Aclarar aquí como breve inciso que el proyecto *Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness* (GLOBE por sus siglas en inglés) creado en 1991 por Robert J. House, es un trabajo intercultural que involucra a 170 investigadores representantes de 62 culturas del mundo. El grupo recopiló

datos de 17,300 sujetos en 951 organizaciones, utilizando métodos cualitativos para derivar de ellos instrumentos cuantitativos (House et al., 2004).

Uno de esos instrumentos es el cuestionario MLQ, que pese a que ha habido mucho debate acerca de la estructura factorial del mismo (Den Hartog, Van Muijen y Koopman, 1997; Hinkin y Tracey, 1999; Muenjohn y Armstrong, 2008), hay poca o ninguna controversia sobre la validez predictiva (concurrente) de este MLQ, que ha sido apoyado por numerosos meta-análisis ya mencionados anteriormente (DeGroot et al., 2001; Dumdum, et al., 2001; Gasper, 1992; Judge y Piccolo, 2004; Lowe, et al., 1996).

Otra de las críticas al modelo de liderazgo transformacional de Bass, es que incorpora la visión como una fuente de "motivación inspiradora" y expresa su confianza en él como "influencia idealizada", pero se dice poco más de la visión, y nada se dice de la misión o estrategia. De acuerdo con Deetz, Tracy y Simpson. (2000), la visión es una de las principales diferencias entre un gerente y un líder.

También se le critica que las respuestas pueden estar influidas por el principio de deseabilidad social (Marín, 1986), es decir, una tendencia a contestar de acuerdo a lo que es socialmente correcto y de esperar.

Además de esto, algunas críticas han cuestionado la moralidad del liderazgo transformacional en el sentido de que puede conducir al abuso de poder (Hall et al., 2002). En este sentido las investigaciones acerca del liderazgo transformacional indican que los procesos emocionales son tan importantes como los racionales y que las acciones simbólicas son tan importantes como los comportamientos instrumentales (Yukl, 2006).

Los mismos teóricos del liderazgo transformacional (Avolio y Gardner, 2005; Bass y Riggio, 2006) apuntan hacia dos líneas de reflexión sobre los líderes transformacionales:

- Por un lado demandan mayor investigación de las situaciones en las que el liderazgo transformacional pueda resultar menos eficaz que el transaccional (Bass y Riggio, 2006).
- Por otro lado, señalan que existen líderes *pseudotransformacionales*, que utilizan el liderazgo con orientaciones personales (*no auténticos*)

frente a los líderes transformacionales (*auténticos*) quienes presentan orientaciones sociales. Gill (2011) añade también a este término que tales líderes fomentan un "nosotros vs. ellos" aumentando la competitividad y persiguiendo su propio interés y no el bien común. Usan símbolos de autoridad y crean una diferenciación jerárquica (Howell y House, 1993). Los líderes pseudotransformacionales pueden poseer un carisma disfuncional donde sus valores son muy cuestionables, y son propensos a conducir a sus seguidores hacia el desastre y la pérdida.

Podemos añadir aquí que los líderes pseudotransformacionales son los Burns (1978) llama líderes transformacionales personalizados. Para Bass y Riggio (2006) este tipo de líder puede mostrarse muy transformador, pero con el tiempo busca su propio interés. Es egoísta, explotador, orientado al poder, se centra en sí mismo y sus principios morales distorsionados son utilitarios. En contraste con los verdaderos líderes transformacionales que trascienden sus principios intereses ya sea por razones utilitarias o morales. Si es por razones utilitarias, su objetivo es beneficiar al grupo o sus miembros individuales, a la organización o a la sociedad, así como a ellos mismos, y alcanzar las metas propuestas. Si es por razones morales, el objetivo es hacer lo correcto, hacer lo que esté de acuerdo con sus principios morales, con las costumbres, las reglas y tradiciones de una sociedad. Hay una creencia en la responsabilidad social del líder y de la organización.

Por su parte Yukl (1999) y Gronn (1999) ponen en duda de las teorías del liderazgo transformacional y carismático que consideran que una persona ("el líder") lleva a todas las demás personas en un grupo u organización hacia sus metas, más aún cuando el liderazgo es cada vez más considerado como compartido entre dos o más personas en un grupo u organización y no de una sola persona.

Por último, Antonakis y House (2013), vuelven a resaltar lo dicho hace una década, exponiendo que hay un vacío en la teoría del liderazgo transformacional-transaccional de Bass (1985) que tiene que ver con las funciones estratégicas de facilitación y el trabajo de liderazgo, lo que ellos llaman "el liderazgo instrumental" (Antonakis y House, 2002). Estos autores, han encontrado en los trabajos realizados en los últimos años que,

efectivamente, el *Full Range Leadership Model* debe extenderse (Antonakis y House, 2014) ya que este modelo aún no es lo suficientemente completo, el liderazgo no se trata solo de visiones, transformaciones y transacciones, sino también la aplicación de conocimientos para garantizar la adaptación y la eficacia de la organización (Antonakis y House, 2013).

### **3.9. OTRAS TEORÍAS TRANSFORMACIONALES. EL MODELO DE PODSAKOFF.**

Siguiendo a Antonakis (2012), en cuanto a los estudios empíricos realizados hasta la fecha, solo el modelo de Podsakoff y colaboradores (Podsakoff, MacKenzie y Bommer, 1996; Podsakoff, MacKenzie, Moorman y Fetter, 1990) ha generado un interés considerable en la investigación. Aunque las medidas del cuestionario Podsakoff (Inventario de Liderazgo Transformacional) no han sido tan minuciosamente analizadas como las del MLQ, estas, son particularmente apreciadas por la comunidad científica, ya que no es un instrumento de corrección (como es el MLQ).

El modelo de Podsakoff es conceptualmente similar al modelo original de Bass (1985). Después del modelo de Bass (1985), el modelo de Podsakoff es el modelo de liderazgo transformacional - transaccional más utilizado (Bass y Riggio, 2006). El modelo que Podsakoff y colaboradores (Podsakoff et al., 1990, 1996) han propuesto incluye tanto los factores que él llama “de transformación” y factores de liderazgo transformacional. Vamos a exponer los primeros, que incluyen:

- La identificación y articulación de una visión de futuro para las nuevas oportunidades, proyectando una visión para el futuro, a sabiendas de la dirección que se tomará, de ser inspirador y hacer que los demás estén detrás de la misión.
- Proporcionar un modelo adecuado, un ejemplo, un buen modelo a seguir (en lugar de solamente decirlo).
- Fomentar por parte del grupo, la aceptación de objetivos que promuevan la cooperación en grupo y trabajo en equipo, teniendo como fin el desarrollar un espíritu de equipo.

- Establecer expectativas con metas desafiantes que den lugar a un alto rendimiento.
- Proporcionar apoyo individualizado teniendo en cuenta los sentimientos de los demás, respetarlos y ser más considerado con ellos.
- Los seguidores van a ser estimulados con retos desafiantes para que piensen de forma diferente, repensando sus ideales y volviendo a mirar los viejos problemas con una nueva visión.

El modelo Podsakoff incluye también un factor de liderazgo transaccional: la recompensa contingente. Esta da una retroalimentación frecuente y positiva, otorgando un reconocimiento especial por su buen trabajo, complementando a otros factores para un rendimiento excepcional. Estos factores esencialmente son los mismos que se exponen en el *Full Range Leadership Model* de Bass (1985), excepto por el hecho de que el modelo Podsakoff no incluye la gestión por excepción activa ni pasiva, así como tampoco el liderazgo “*laissez-faire*” (Podsakoff, Bommer, Podsakoff y MacKenzie, 2006).

#### **4. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS EN EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.**

Antonakis (2012), dedica un apartado dentro de su capítulo de libro a este aspecto y nos hacen ver que la investigación en liderazgo transformacional y carismático parece estar consolidándose en una fase de madurez (Hunt, 1999). Este autor comenta que ha tendido de manera informal, charlas con los con los principales especialistas en el campo del liderazgo haciendo que se pregunte quién de los investigadores actuales dará una vuelta de tuerca al movimiento carismático y transformacional dentro de esta década, al igual que Robert House y Bernard Bass lo hicieron hasta ahora.

Desde hace mucho tiempo, el colaborador de Bernard Bass, Bruce Avolio, ha avanzado en otras líneas de investigación (por ejemplo, lo que él llama liderazgo auténtico y desarrollo del liderazgo), al igual que Francis Yammarino (que se ha centrado más en aspectos metodológicos y los problemas en los niveles de análisis).

En palabras de Antonakis (2012), tal vez el principal candidato para ocupar este lugar es Boas Shamir, ya que él es probablemente el investigador más establecido, a la vez que un pensador creativo y profundo que ha publicado numerosos trabajos sobre liderazgo transformacional (Dvir, Eden, Avolio y Shamir, 2002; Howell y Shamir, 2005; Kark, Shamir y Chen, 2003; Shamir, 1995; Shamir, et al., 1994; Shamir, House y Arthur, 1993).

Continúa este autor comentando que de manera colectiva, es una buena noticia que el trabajo de investigación en la línea del liderazgo transformacional continúa a buen ritmo, no solo en los ámbitos tradicionales de la gestión, la psicología aplicada, el negocio y la psicología social, sino también en otras disciplinas y áreas como la sanitaria, la educación, las ciencias políticas, la salud pública, la administración pública, la sociología, la ética, la investigación de operaciones, la informática, la ingeniería industrial y el deporte y actividad física entre otros.

Tanto el número de documentos y el número de citas en la investigación del liderazgo transformacional han estado creciendo a un ritmo constante. Tal vez esta configuración a la que Antonakis (2012) llama "liderazgo distribuido" es buena ya que demuestra que hay muchos grupos de investigación dispersos por todo el mundo en varios campos que reflejan el liderazgo ya "distante" de los pioneros.

Este hecho es corroborado por Antonakis y House (2013) que exponen que pese al gran vacío dejado por el fallecimiento de dos de los principales referentes del liderazgo transformacional como son Bass y House, la investigación en esta área no ha cesado (en términos de los artículos publicados y citas realizadas). Haciendo que se llegue incluso a disciplinas fuera del ámbito propio de la psicología,

Es importante citar aquí que la estructura factorial del cuestionario MLQ parece haber encontrado unos sólidos apoyos (Antonakis et al., 2003) con los resultados de los distintos meta-análisis realizados hasta la fecha y antes citados, lo que ha dado lugar a:

- Una manera más de llegar al grano del impacto del liderazgo transformacional y carismático sobre los resultados (Wang, et al., 2011).

- Sobre los predictores, en particular de personalidad (por ejemplo, Bono y Judge, 2004).
- Y si se puede desarrollar dicho cuestionario (Avolio, Reichard, Hannah, Walumbwa y Chan, 2009).

Otras interesantes líneas de investigación han descubierto los mecanismos de mediación por el cual el liderazgo transformacional y carismático tienen un impacto en los seguidores (Naidoo y Lord, 2008).

Uno de los puntos fuertes de esta teoría es el énfasis en la motivación intrínseca y el desarrollo de los seguidores, siendo éstas variables de máxima actualidad en la investigación actual (Northouse, 2013).

Además, también como proyectos nacidos de la teoría de liderazgo transformacional, surgen el "liderazgo auténtico" y el "liderazgo ético", basados en parte de la obra de Bass y Steidlmeier (1999) sobre el "liderazgo transformacional auténtico".

Antonakis y House (2013), echan en falta el que nadie haya respondido a su propuesta desde hace más de diez años "*[...] esperamos ver investigaciones longitudinales que establezcan que los líderes transformacionales tienen la capacidad de transformar realmente a las personas y organizaciones*" (Antonakis y House, 2002, p 27. ) ya que actualmente se cuentan con herramientas metodológicas suficientes para poner a prueba esta hipótesis causal que utilizan diseños de campo que pueden o no utilizar la asignación aleatoria (Antonakis, Bendahan, Jacquart y Lalive, 2010).

Por otro lado, aunque se sabe bastante acerca de cómo desarrollar el liderazgo transformacional (Dvir, et al., 2002), todavía hay pocos estudios que muestren cómo desarrollar carisma (Antonakis, Fenley y Liechti, 2011).

Sin embargo, todavía hay mucho por hacer para comprender mejor el liderazgo transformacional y carismático, sobre todo respecto al modelo ideal de los estilos de liderazgo (la identificación de sus predictores y diferencias individuales dentro del modelo), la medición del carisma y el desarrollo de los procesos en las teorías y modelos de liderazgo. Compartimos la opinión de

Antonakis y House (2013) cuando señalan que la investigación en este área de conocimiento está "caliente" y muy emocionante.

Para cerrar este capítulo, quisiéramos comentar que tanto a nosotros como a otros autores (e.g. Álvarez et al., 2010; Arce, Torrado, Andrade y Alzate, 2011) nos ha llamado la atención la escasez de trabajos que estudian el liderazgo transformacional en el contexto deportivo. Este asunto en particular, será desarrollado en capítulos siguientes.

## CAPÍTULO IV

# LIDERAZGO EN EL CONTEXTO DEL DEPORTE

*“El acto de entrenar, como el acto de enseñar, son unos de los actos más loables a los que una persona se puede dedicar, y tanto en el aula, como en el campo de entrenamiento, esfuerzo, dedicación y voluntad son las claves del éxito”.*

Vicente del Bosque (2013).



## CAPÍTULO IV.

### LIDERAZGO EN EL CONTEXTO DEL DEPORTE.

En el ámbito de la actividad física y el deporte, el liderazgo ha sido también considerado y estudiado como un concepto clave dentro de la gestión de los equipos deportivos (e.g. Chelladurai y Saleh, 1980; Horn, 2008; Martens, 1987; Smith et al., 1977) o en el proceso de formación del jugador (Pazo, 2010), siendo junto con la cohesión del grupo, elementos fundamentales para alcanzar un mayor rendimiento deportivo (Pain y Harwood, 2008).

Crespo, Balaguer y Atienza (1994) aportan las distintas líneas de investigación llevadas a cabo en el estudio de liderazgo en el contexto deportivo hasta el año 1994, a saber: relaciones entre liderazgo y rendimiento (Garland y Barry, 1990), características de la tarea y diferencias individuales (Chelladurai y Carron, 1982), la madurez (Chelladurai y Carron, 1983); el estudio de las relaciones entre liderazgo, cohesión y compatibilidad (Chelladurai y Carron, 1982), la satisfacción (Schliesman, 1987; Weiss y Friedrichs, 1986), etc.

Desde otra perspectiva también se ha abordado el estudio de la influencia de la conducta del líder sobre los deportistas a partir de los sistemas observacionales de la conducta del entrenador (Danielson, Zelhart y Drake, 1975; Smith, Smoll y Hunt, 1975; Smith, Smoll y Curtis, 1979). Aquí añadiríamos que la conducta en la dirección de los entrenadores también ha sido estudiada buscando la relación entre los distintos contextos deportivos y las culturas (Chelladurai, 1978, 1984, 1993; Chelladurai y Arnott, 1985; Chelladurai y Carron, 1981, 1983; Chelladurai, Imamura, Yamaguchi, Oinuma y Miyauchi, 1988; Chelladurai y Saleh, 1978, 1980; Trail y Chelladurai, 2002; Turner y Chelladurai, 2005) siendo un ámbito de estudio muy importante para las actuales investigaciones.

Esto es confirmado recientemente por Gomes, Lopes y Mata (2011) cuando en su estudio citan que las investigaciones sobre liderazgo en el

deporte han sido desarrollados principalmente bajo la observación de los estilos de liderazgo que están más relacionados con el rendimiento, así como a las acciones de los entrenadores que ejercen una influencia destacada en el desarrollo psicológico y el bienestar emocional de los atletas (Horn, 2008).

Veamos un poco más detalladamente los aspectos más importantes de este constructo dentro del ámbito de la actividad física y el deporte.

## 1. DEFINICIÓN DE LIDERAZGO DEPORTIVO.

Aunque en el capítulo anterior hemos hecho una revisión extensa sobre el concepto de liderazgo, no se ha especificado cómo es entendido en el ámbito deportivo. Y es que en palabras de Vella et al., (2010) es muy difícil encontrar una definición generalizada de liderazgo técnico deportivo en la literatura.

El liderazgo es definido como *“el proceso conductual de influenciar a los individuos y grupos hacia metas establecidas”* (Barrow, 1977, p. 235). Weinberg y Gould (2010) consideran muy útil esta definición ya que engloba muchas dimensiones del liderazgo. Estos autores, añaden que estas dimensiones dentro del ámbito de la actividad física y el deporte incluirían la toma de decisiones, la motivación de los participantes, la devolución de las opiniones o feedback, establecimiento de relaciones interpersonales y dirigir con seguridad el equipo.

La aceptación más popular es la que define el liderazgo del entrenador como un proceso conductual que se utiliza para aumentar el rendimiento y la satisfacción del deportista (Chelladurai y Riemer, 1998).

Como consecuencia directa de esta definición es que las conductas de entrenador han sido el centro de mayor interés en las investigaciones de las últimas dos décadas para conocer la influencia que ejerce el entrenador en el deportista (Vella et al., 2010) siendo Chelladurai (2007) el pionero en esta línea de trabajo.

Las definiciones actuales no reflejan por completo la comprensión del proceso de liderazgo de los entrenadores. Para Vella et al. (2010) cualquier

definición de liderazgo debería de incluir el contexto de entrenamiento, los conocimientos y características del entrenador y las características del atleta o deportista. De esta manera propone una definición del liderazgo como un proceso de influencia interpersonal que depende de la relación entre el entrenador y el atleta, y utilizándose para facilitar resultados al atleta sobre competencia, confianza, conexión y carácter. Algo que también es apoyado por otros investigadores como Crust y Lawrence (2006) exponiendo que liderazgo deportivo se basa en las múltiples facetas de interacción entre el líder, los miembros del grupo, y la situación o contexto.

Para Riemer (2007), tras analizar varias definiciones de liderazgo en el contexto deportivo, realiza un gran resumen donde expone que existen varios conceptos claves que son comunes a la mayoría de las definiciones de liderazgo. En primer lugar, el liderazgo ocurre a la vez tanto en un individuo como en un grupo (en distintos niveles de organización). Es decir, que los líderes deben ocuparse de los atletas a nivel individual y a la vez hacer frente a las dinámicas colectivas de las personas que componen el equipo. En segundo lugar, el liderazgo es un proceso comportamental. Los líderes tienen la obligación de cambiar o dirigir el comportamiento de las personas que están a su cargo. El liderazgo tiene que ver con las acciones y el comportamiento del líder. En tercer lugar, el liderazgo es necesariamente interpersonal, requiere de la interacción humana y por lo tanto la capacidad de comunicarse. Por último, el liderazgo está inevitablemente unido al logro. Se focaliza en individuos o grupos con una dirección específica. Los líderes deben ser capaces de influir en los demás para tratar de lograr establecer objetivos o metas.

## **2. APROXIMACIONES TEÓRICAS AL LIDERAZGO DEPORTIVO.**

Aunque para Murray (1991) no son muchas las aportaciones teóricas que se han llevado a cabo para intentar comprender una realidad tan compleja y que tiene tanta incidencia en el rendimiento de los deportistas, existe consenso en poner de manifiesto que el estilo de liderazgo del entrenador es un factor fundamental en el nivel de ejecución de los deportistas y equipos (Álvarez, et al., 2010; Duda y Balaguer, 1999; Riemer, 2007; Ruiz, 2007). El entrenador debe actuar como líder, guiando y conduciendo al equipo y a los

deportistas hacia la consecución de los objetivos establecidos (Hernández Mendo y Cantó, 2003).

Carron (1988), apunta que para profundizar en aspectos psicológicos relacionados con el deporte, antes se deberían de conocer cuáles son las principales aportaciones proporcionadas por la psicología desde el liderazgo, así como también los principales modelos teóricos provenientes desde la propia psicología del deporte”. A esto mismo, Chelladurai (1990), añade que puede ser útil no solo en el ámbito del deporte sino que incluso podría ir más allá, enriqueciendo las teorías generales sobre el liderazgo.

La primera tipología de las teorías de los líderes aplicadas al ámbito deportivo la realiza Carron (1988) basándose en las aproximaciones psicológicas surgidas hasta la fecha (ver Tabla 10).

**Tabla 10.**

*Tipología de las teorías de los líderes en situaciones deportivas (adaptado de Behling y Schriesheim, 1976).*

	Rasgos	Conductas
Universal	<b>RASGOS UNIVERSALES</b> La descripción de los rasgos de personalidad de los entrenadores.	<b>CONDUCTAS UNIVERSALES</b> El sistema de evaluación de la conducta de los entrenadores
Situacional	<b>RASGOS SITUACIONALES</b> El modelo de contingencia de liderazgo.	<b>CONDUCTAS SITUACIONALES</b> El modelo multidimensional de liderazgo

**Nota.** Fuente: Carron (1988; p. 134).

Comentemos esta clasificación algo más detalladamente:

- **Rasgos universales de liderazgo en el deporte.**

Los primeros modelos y aproximaciones que pretendieron explicar el liderazgo asumieron este enfoque. Estos modelos no tuvieron éxito, entre otras razones, porque partían con toda una serie de limitaciones teóricas y metodológicas que los llevaron a un callejón sin salida (House y Aditya, 1997). Estas limitaciones hicieron que estos enfoques se abandonaran de forma paulatina. Pero a partir de los años 70, resurgió la investigación sobre los

rasgos universales de liderazgo (Bass, 1990; Kikpatrick y Locke, 1991). Weinberg y Gould (1996, 2010), nos recuerdan que los rasgos personales de los líderes por sí solos no explicarían el liderazgo, aunque ello no impediría que se hayan detectado algunos componentes comunes y permanentes en las investigaciones sobre los líderes efectivos como son: inteligencia, firmeza, empatía, motivación intrínseca, flexibilidad, ambición, autoconfianza y optimismo (Martens, 1987).

- **Conductas universales de liderazgo en el deporte.**

Las teorías conductuales ponen el énfasis en lo que los diferentes líderes hacen, es decir, en el modo en el que se comportan (Carron, 1988). En el ámbito deportivo, los entrenadores deben tratar tanto de las relaciones interpersonales como proporcionar dirección, objetivos y estructura a su equipo. Los psicólogos del deporte han analizado las conductas del entrenamiento de entrenadores considerados como eficaces para determinar las pautas o directrices para formar a futuros entrenadores. Con este fin se creó el Sistema de Evaluación de Conductas de Entrenamiento (*Coaching Behavior Assessment System*) (Smith et al., 1977; Smoll, Smith, Curtis y Hunt, 1978), para codificar y analizar las conductas de entrenadores en entornos naturales, que más tarde analizaremos,

- **Rasgos situacionales del liderazgo en el deporte.**

Dentro de esta aproximación tendríamos a los modelos de contingencia como principal representante de la misma. Estos modelos consideran que no se puede analizar el liderazgo sin antes tener en cuenta el contexto donde se desarrolla, por lo que se intentan estudiar las relaciones entre los estilos de liderazgo y las situaciones. Con estos modelos se establecen las interacciones entre los distintos estilos de liderazgo y las situaciones en las que éste se lleva a cabo (Carron, 1988). Según Weinberg y Gould (1996), los hallazgos encontrados a partir de estas teorías nos expondrán importantes consecuencias para el liderazgo en el ámbito deportivo tales como que no podrá existir un conjunto de conductas únicas que garanticen el liderazgo efectivo ya que el liderazgo efectivo responde a una situación específica (por lo que un liderazgo puede funcionar mejor en unos equipos que en otros) y que

es posible modificar los estilos de liderazgo. Aplicado al ámbito deportivo Magill (1994), nos dice que la eficacia de los entrenadores varía en función del nivel de los deportistas, específicamente, los deportistas de alto rendimiento necesitan diferentes niveles de feedback en comparación con deportistas de menor nivel. También Weinberg y Gould (1996), añaden que habría que determinar qué tipo de líder o entrenador sería más eficaz en función de la situación en la que se encuentre cada equipo y cada jugador.

- **Conductas situacionales en el deporte.**

Dentro de esta aproximación nos encontraríamos el Modelo Multidimensional de Liderazgo, desarrollado por Chelladurai (1993). Este modelo fue desarrollado específicamente para el ámbito deportivo. Chelladurai contempla el liderazgo como un proceso interaccional, ya que considera que la efectividad del mismo está asociada a las características situacionales del líder y del resto de componentes del grupo. Por tanto, el liderazgo efectivo podrá variar en función de las características de los deportistas y de las limitaciones de la situación. Este modelo lo desarrollaremos de manera más amplia posteriormente.

Duda y Balaguer (1999) destacan de forma específica en el ámbito de la psicología del deporte dos enfoques o teorías, a saber:

- **La aproximación de Smith, Smoll y Hunt (1977)** basada en el Sistema de Evaluación de Comportamientos del Entrenamiento, sobre la conducta de los entrenadores deportivos.
- **El modelo multidimensional de Chelladurai (1993)**, donde el liderazgo es percibido como un proceso interaccional ya que su efectividad está asociada a las características situacionales tanto del líder como de los integrantes del grupo. Por lo tanto, el liderazgo efectivo varía en función de las características de los deportistas, las propias del entrenador y de las limitaciones de la situación. Este autor afirma que hay tres estados de comportamiento de liderazgo: el comportamiento técnico requerido, el comportamiento técnico preferido de los atletas, y el comportamiento actual entrenador. Cada uno de estos estados está influenciado por las tres variables mencionadas anteriormente (las

características de la situación, el entrenador y el atleta). Este modelo y por su importancia será desarrollado más adelante.

Weinberg y Gould (2010), en su última edición revisada del libro *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio* nos hace una clasificación que establece tres enfoques: de los rasgos (donde concluyen que los líderes tienen tal variedad de rasgos de personalidad, que no existen rasgos comunes y específicos que conviertan a un líder en exitoso), conductual (al contrario que el anterior enfoque, este postula que los líderes no nacen, sino que se hacen) y enfoque de interacción (donde encontraríamos el modelo de liderazgo de mediación cognitiva de Smoll y Smith, 1989; y el modelo multidimensional de liderazgo deportivo de Chelladurai, 1978, 1990 y 1993)

También en el mismo año Vella et al., (2010) hacen una revisión sobre los modelos actuales de liderazgo en el deporte exponiendo los siguientes:

- **El modelo cognitivo – mediacional de liderazgo del entrenador de Smoll y Smith (1989).** Donde hemos visto antes, el supuesto básico de este modelo es que, además de la influencia de los factores de la situación, los procesos cognitivos y variables de diferencia individuales mediar en la relación entre la conducta del entrenador y resultados atleta.
- **El modelo multidimensional de liderazgo (Chelladurai, 1993).** Vella et al. (2010) afirman que la premisa básica de este modelo es que el rendimiento deportivo y la satisfacción se relacionan positivamente con la correspondencia entre los tres estados de comportamientos de los entrenadores.

Para Vella et al., (2010) estos dos modelos han favorecido que surjan nuevos modelos de liderazgo que se desarrollen en el ámbito deportivo tales como:

- **El liderazgo transformacional (Bass, 1985).** Vallee y Blomm (2005), Rowold (2006), Callow et al. (2009) o Álvarez et al. (2010) han puesto a prueba la aplicabilidad de esta teoría de liderazgo al contexto de entrenamiento deportivo con resultados positivos.

- **El liderazgo de servicio (Rieke, Hammermeister y Chase, 2008)** ha surgido recientemente como una extensión del modelo transformacional. Esta teoría de liderazgo se define por las construcciones principales de la confianza, la humildad y el servicio a los demás.
- **Otros enfoques** que no son desarrollados en esta clasificación pero que surgen a partir de los anteriores y que si se citan son los llamados liderazgo altruista (Miller y Carpenter, 2009) y el liderazgo transaccional (Rowold, 2006 y Carthen (2006).

Además de estos enfoques está surgiendo actualmente una línea de investigación con diversos estudios que estudian al líder formal e informal dentro de los equipos deportivos (Loughead y Hardy, 2005).

Dentro del estudio del liderazgo de equipos es necesario diferenciar entre el líder formal y el líder informal. El líder formal está definido por la estructura jerárquica del grupo y por norma general impuesto a la organización (Northouse, 2007). Por otro lado, el líder informal es aquel que ejerce influencia entre sus iguales del grupo (Neubert y Taggar, 2004).

Los equipos deportivos presentan ejemplos claros sobre el liderazgo formal e informal. El entrenador representa el liderazgo formal. El liderazgo informal está en la figura del deportista que desempeña ese rol entre sus compañeros de equipo, y supone un tipo de liderazgo diferente al ejercido por el entrenador (Carron, Hausenblas y Eys, 2005; Jowett, 2008; Loughead y Hardy, 2005).

Arce et al., (2011) siguen la línea marcada por Loughead y Hardy (2005), en el análisis comparativo entre el liderazgo del entrenador y el jugador-líder, utilizaron la Escala de Liderazgo en el Deporte (LSS por sus siglas en inglés) de Chelladurai y Saleh (1980). Esta escala distingue 5 dimensiones del liderazgo (entrenamiento e instrucción, feedback positivo, apoyo social, comportamiento democrático y comportamiento autocrático) y fue originalmente diseñada para la evaluación del estilo de liderazgo de los entrenadores, si bien Loughead y Hardy (2005) la utilizaron también para la evaluación del liderazgo de los jugadores del equipo.

Ya que no será nuestro objeto de estudio, y para una mayor información, consultar la reciente revisión realizada por Torrado (2012) o Price y Weiss (2013) sobre el liderazgo entre iguales en equipos deportivos.

Vella et al., (2010) teniendo en cuenta los resultados positivos obtenidos en cada uno de los estudios derivados de cada enfoque o teoría expuestos anteriormente, propone examinar los factores que son comunes a todos estos modelos de liderazgo para buscar el liderazgo ideal/eficaz.

Veamos a continuación de manera algo más extensa los modelos mayormente estudiados en el ámbito de la actividad física y el deporte.

### **2.1. EL MODELO MEDIACIONAL DE LIDERAZGO DEL ENTRENADOR DE SMITH, SMOLL, Y CURTIS (1978).**

Los psicólogos del deporte han analizado las conductas del entrenamiento de entrenadores considerados como eficaces para determinar las pautas o directrices para formar a futuros entrenadores. Con este fin se creó el Sistema de Evaluación de Conductas de Entrenamiento (CBAS por sus siglas en inglés, *Coaching Behavior Assessment System*) (Smith et al., 1977; Smoll et al., 1978), para codificar y analizar las conductas de entrenadores en entornos naturales. Identifica doce conductas consideradas como típicas en una situación deportiva, con lo que se puede registrar tales conductas y evaluar su frecuencia. Las doce conductas del CBAS se dividen en dos categorías: conductas reactivas y conductas espontáneas. Las conductas reactivas son una respuesta a algo que el deportista ha hecho. Las conductas espontáneas son iniciadas por el entrenador. La categoría de las conductas reactivas se dividen, a su vez, en tres subcategorías: reacciones que indican que el entrenador ve como deseable la conducta del deportista, reacciones que indican que el entrenador ve como un error la conducta del deportista y reacciones que indican que el entrenador ve como una mala acción la conducta del deportista.

Las conductas espontáneas del entrenador se dividen a su vez en dos subcategorías: las relacionadas con el deporte y las no relacionadas con él.

Hemos de decir que tras este modelo, los autores Chelladurai y Haggerty (1978), realizan un nuevo prisma de estudio basándose en el modelo normativo de Vroom y Yetton (1973), donde se estudia la orientación sobre los estilos de toma de decisión por parte de los entrenadores, paso intermedio para llegar al siguiente enfoque, el Multidimensional (Chelladurai, 1993).

## **2.2 EL MODELO MULTIDIMENSIONAL DE LIDERAZGO DEPORTIVO DE CHELLADURAI (1993).**

Autores como Crespo, et. al (1994) o Riemer (2007) destacan el modelo multidimensional de liderazgo deportivo de Chelladurai (1993) como el más significativo en el ámbito deportivo, pudiendo ser debido, como afirman Weiss y Friedrichs (1986) a que es el único modelo de liderazgo que nace desde el ámbito deportivo específicamente. Debido a ello, vamos a realizar un análisis más pormenorizado de este modelo.

La presunción más importante del modelo de Chelladurai es que en función del grado de relación entre los tres aspectos de la conducta del líder (el comportamiento de liderazgo del entrenador con la conducta de liderazgo preferida por los jugadores y la conducta de liderazgo requerida) es la condición necesaria más importante y se relaciona de forma positiva con el rendimiento y la satisfacción de los miembros del equipo. Es decir, cualquier entrenador si quiere ser efectivo (aumentar el rendimiento del equipo y el nivel de satisfacción de los jugadores) debe intentar adecuar su conducta real de liderazgo a las preferencias de los deportistas y a los requerimientos de la situación.

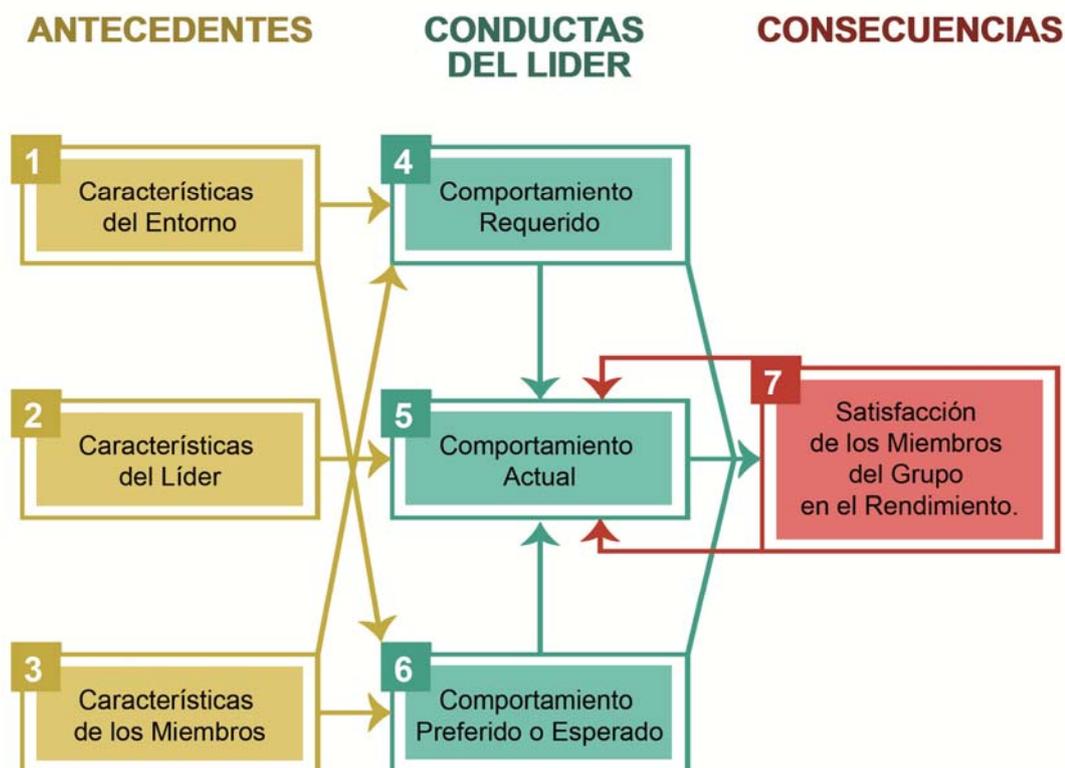
Siguiendo al propio Chelladurai, la satisfacción y el desempeño del deportista (7) dependen de las conductas del líder, que son:

- La conducta requerida del líder (4): es la conducta que se espera que llevará a cabo.
- La conducta real del líder (5): es la conducta que se espera que el líder o entrenador lleva a cabo de hecho. Esta conducta es la que perciben los deportistas de su entrenador. No suele coincidir lo que perciben los deportistas con lo que el entrenador percibe de sí mismo.

- La conducta preferida del líder (6): hace referencia a las preferencias de los deportistas y está en función de las características de la situación y de los deportistas.

Las características situacionales (1), las características del líder (2) y las características de los miembros del grupo (3), conducen a esos tres tipos de comportamientos, por lo que se consideran sus antecedentes.

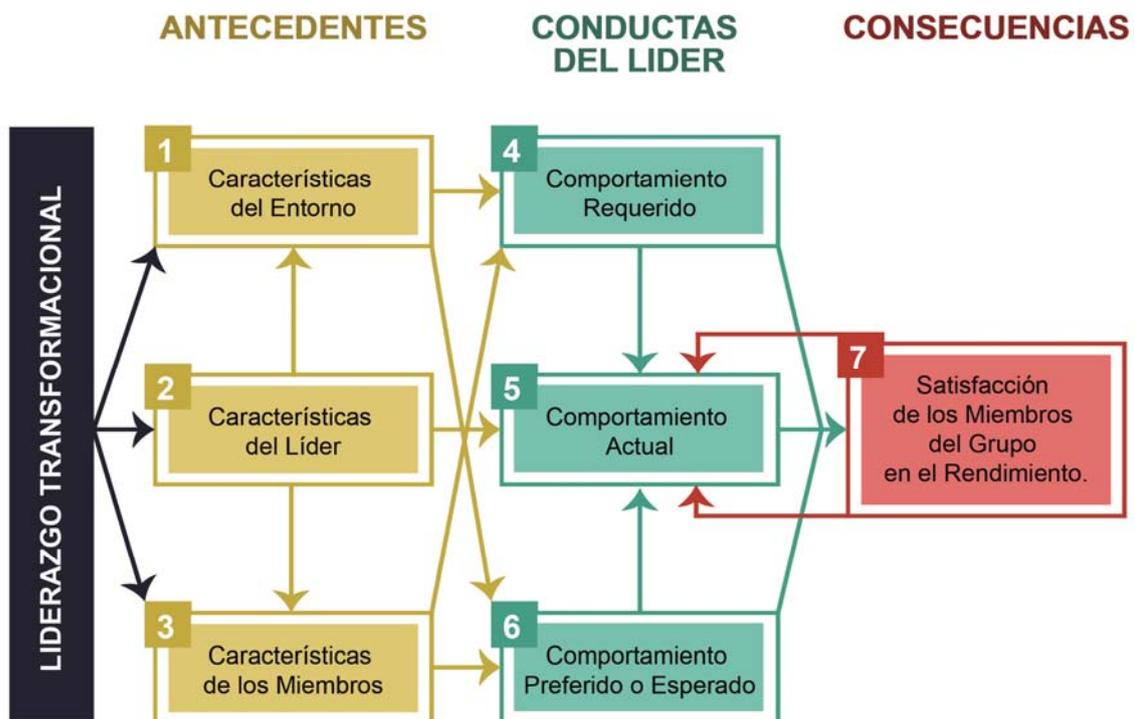
Si observamos la Figura 6 en función de su interacción, las características del líder constituirían el factor personal, mientras que las características situacionales y de los miembros del grupo serían los factores situacionales. Horn (2002), añade que el contexto sociocultural y el clima organizacional serían factores situacionales muy influyentes en las expectativas y los valores del liderazgo, los cuales afectarían al comportamiento del líder.



**Figura 6.** Modelo multidimensional de liderazgo deportivo. Fuente: adaptado de Chelladurai (1993).

Tras la modificación realizada por Chelladurai (2001) (Figura 7), donde incluye los componentes transformacionales a su modelo, podemos concluir que este está compuesto de cuatro componentes básicos: el comportamiento

del entrenador, sus antecedentes, la influencia del liderazgo transformacional y los resultados de su comportamiento (Riener, 2007). De esta manera, ante diferentes situaciones van a surgir diferentes tipos de liderazgo que van a fluctuar en función de la situación y el momento de la temporada (Riener, 2007). Así, el entrenador podrá expresar los distintos tipos de liderazgo como son el entrenamiento e instrucción, apoyo social, feedback positivo, conducta democrática y conducta autocrática, que van variar en función de la situación en la que se encuentre la temporada y que pueden afectar al rendimiento del equipo o a la satisfacción de los miembros del grupo (Chelladurai y Riener, 1998; Riener y Chelladurai, 1995; Riener y Toon, 2001). También se encontraron diferencias en el liderazgo preferido en función del nivel deportivo de los deportistas (Riener y Toon, 2001).



**Figura 7.** Inclusión del liderazgo transformacional en el modelo multidimensional de liderazgo deportivo. Fuente: adaptado de Chelladurai (2001).

Además la conducta real del entrenador está influenciada por las preferencias de liderazgo de los jugadores según las exigencias y obligaciones de la situación. También establece que el feedback que se obtiene de la

satisfacción de los jugadores y el rendimiento afecta al tipo de conducta real que realizan los entrenadores. Por tanto, los líderes pueden ser flexibles y modificar su comportamiento con objeto de alcanzar los resultados deseados. Como conclusión, las conductas reales, preferidas y requeridas del entrenador estarán influenciadas por los antecedentes (características de los jugadores, del líder y situacionales).

Chelladurai (2001) sostuvo que las conductas de liderazgo transformacional influyen no solo en las características del líder, sino también en las de los deportistas (mediante la confianza en ellos y elevando sus aspiraciones hacia los objetivos) y en el contexto. Tal como vimos en el capítulo anterior, el liderazgo transformacional está compuesto por cuatro componentes (Bass y Avolio, 1994): Carisma o influencia idealizada. La motivación inspiracional. La estimulación intelectual. Y la consideración individualizada.

En el modelo se resalta los aspectos de liderazgo transformacional como un rasgo, a diferencia de un comportamiento que puede ser aprendido, no considerándose crucial para alcanzar el liderazgo deportivo efectivo (Riemer, 2007).

Riemer (2007) sugiere que es difícil llegar a conclusiones específicas como muestra la mayor parte de la investigación acerca de este modelo centrándose exclusivamente en unos pocos segmentos del mismo. Así mismo, critica el diseño simple del modelo y el análisis realizado de la mayoría de las investigaciones hasta esa fecha (2007), pidiendo más estudios sobre la hipótesis de la coherencia relativa a la conducta del líder.

Aunque el modelo multidimensional de liderazgo (Chelladurai, 1993) y el modelo de mediación del liderazgo (Smith et al., 1977) son similares en muchos aspectos, el mismo Chelladurai (2007) nos comenta podemos encontrar una diferencia entre ambos y es que este último modelo pretendía ser un modelo para aplicar a jóvenes deportistas, mientras que el modelo multidimensional de liderazgo sería para aplicar en deportistas adultos. Esta creencia se fundamenta la mayor parte de la investigación sobre el modelo multidimensional fue llevada a cabo con muestras de adultos, mientras que solo se usaron muestras de jóvenes en la investigación sobre el modelo de

mediación. Es más, los textos de Smith y Smoll (1990, 1997), sugieren implícitamente que su modelo es más adecuado para deportes de la juventud. Este hecho es confirmado por otros autores especializados en liderazgo deportivo como Duda (Duda, 1994; 1996).

El instrumento para medir este modelo multidimensional es la Escala de liderazgo para el deporte (LSS por sus siglas en inglés *-Leadership Scale for Sports-*). Se desarrolló para medir las conductas de liderazgo, incluyendo en ellas las preferencias de los atletas por algunos comportamientos específicos, y las percepciones de los entrenadores de su propio comportamiento (e.g. Chelladurai y Riemer, 1998; Chelladurai y Saleh, 1980). Esta escala ha sido probada empíricamente en multitud de estudios, con un incontestable apoyo psicométrico (Chelladurai, 2007; Weinberg y Gould 2010).

Chelladurai (2007) expone que la LSS consta de 40 ítems que representan las cinco dimensiones de la conducta del líder: Entrenamiento e Instrucción (13 ítems), Comportamiento Democrático (9 ítems), Comportamiento Autocrático (5 ítems), Apoyo Social (8 ítems), y los Feedback positivo/Comportamiento gratificante (5 ítems). Estas dimensiones de la conducta del líder se describen en la Tabla 11.

**Tabla 11.**

*Dimensiones de la conducta del líder de la escala LSS.*

Dimensión	Descripción
<b>Entrenamiento (Instrucción)</b>	Hace referencia a la mejora de rendimiento en los deportistas a través, de instrucciones, entrenamientos técnicos, tácticos y físicos.
<b>Comportamiento Democrático</b>	Escala de comportamientos que conllevan una mayor participación de los deportistas en las decisiones.
<b>Comportamiento Autocrático</b>	Escala referida a la toma de decisión independiente y la autoridad personal del entrenador.
<b>Apoyo Social</b>	Escala referida al grado de preocupación por el bienestar de los deportistas, buenas relaciones interpersonales entre los miembros del grupo y en definitiva por un clima grupal positivo.
<b>Feedback positivo</b>	Evaluación de comportamientos relacionados con el reconocimiento y refuerzo positivo ante el buen rendimiento del deportista.

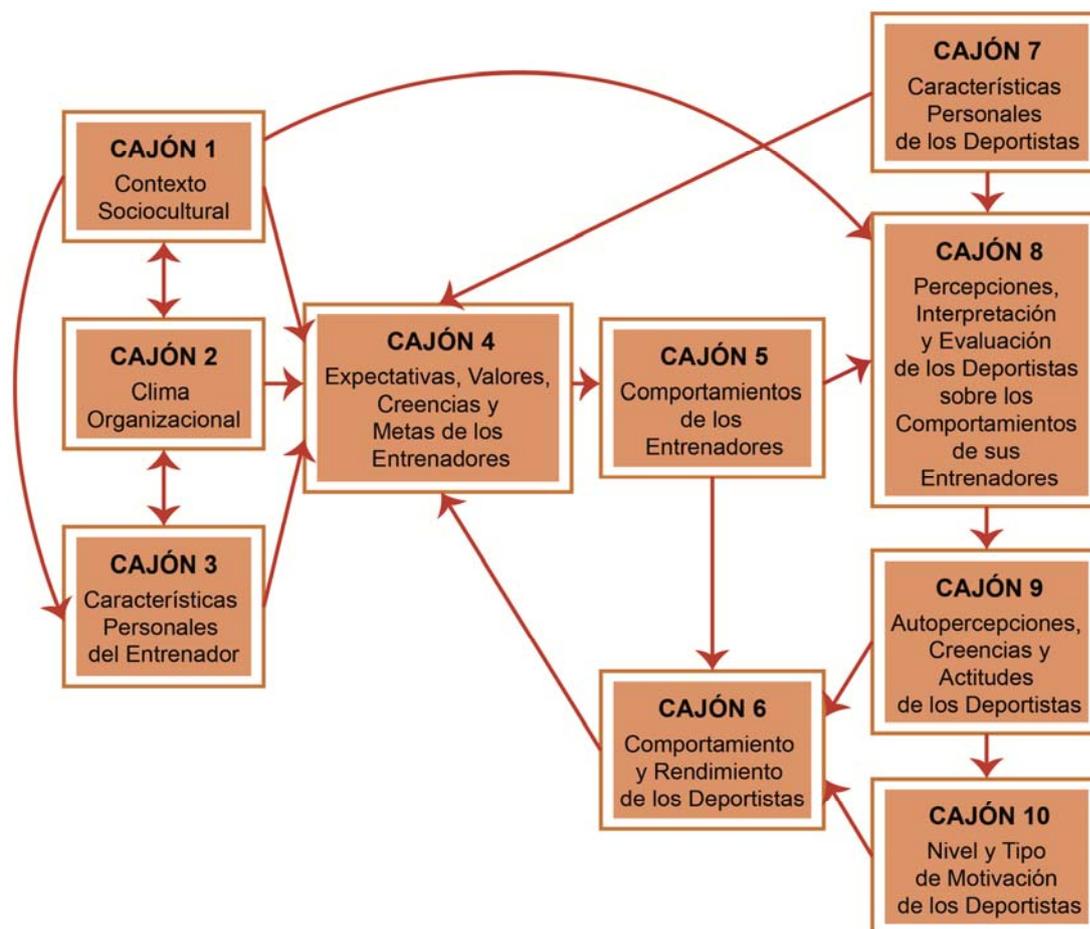
**Nota.** Fuente: Chelladurai (2007).

Dos de estas dimensiones (comportamientos democráticos y autocráticos) se refieren al estilo del entrenador en la toma de decisiones (es decir, en qué grado se permite a los deportistas participar en la toma de decisiones), otras dos dimensiones (Entrenamiento e Instrucción y Feedback positivo) son orientados a las tareas, y la quinta dimensión (Apoyo social) se orienta hacia la creación de un clima de grupo positivo y de amistad. El formato de respuesta se refiere a las frecuencias del comportamiento exhibido por el entrenador en cinco categorías: (1) siempre, (2) a menudo ó 75% del tiempo, (3) ocasionalmente ó 50% del tiempo, (4) rara vez ó 25% del tiempo y (5) nunca.

Se han realizado tres versiones de la LSS para medir: las preferencias de los atletas sobre los comportamientos específicos del líder (LSS-1), las percepciones de los atletas de los comportamientos de sus entrenadores (LSS-2), y/o las percepciones de los entrenadores sobre su propio comportamiento (LSS-3) (Chelladurai, 2007).

### **2.3. MODELO DE EFICACIA DEL ENTRENADOR DE HORN (2002).**

Tomando un enfoque diferente y en un intento de salvaguardar la literatura sobre el modelo de mediación de Smith et al. y el modelo multidimensional de Chelladurai, Horn (2002) ha postulado su modelo de eficacia del entrenador (*Model of Coaching Effectiveness*) (ver Figura 8).



**Figura 8.** Modelo de eficacia del entrenador de Horn (2002).

A pesar que aparenta ser un modelo más complejo que cualquiera de los modelos anteriores, Horn (2002) resume los puntos más importantes de su modelo, a saber:

- Los antecedentes del entrenador: se muestran en los cuadros 1 a 3, influyen en el comportamiento de un entrenador (cajón 5) como mediadores de las expectativas, valores, creencias y objetivos del entrenador (cajón 4).
- El comportamiento del entrenador afecta directamente al rendimiento y al comportamiento del entrenador y del jugador (cajones 5 y 6), así como indirectamente a través de como los deportistas perciben, interpretan y evalúan los comportamientos del entrenador (cajón 8), que influyen en las auto percepciones, creencias y actitudes de los deportistas (cajón 9), lo que a su vez hace que se modifique el nivel de los deportistas y el tipo de motivación (cajón 10).

Horn sostiene ha incluido en su modelo, constructos y vínculos de varias teorías (teorías de logro de metas, teoría de la atribución, la teoría de motivación de la competencia, el modelo de expectativa - valor ,la teoría de la autodeterminación, la teoría de la autoeficacia y las del modelo de compromiso deportivo).

El contexto sociocultural y el clima organizacional del modelo de Horn (2002) pueden integrarse en las características situacionales del modelo multidimensional de Chelladurai (como ya hemos comentado anteriormente) y las características personales, las expectativas, los valores y las creencias del entrenador serían el equivalente a las características del líder en el modelo multidimensional de Chelladurai.

Del mismo modo, "las características personales, el nivel, el tipo de motivación, las auto-percepciones, creencias y actitudes de los atletas están incluidos implícitamente en características los miembros en el modelo multidimensional anteriormente citado. Horn ha adaptado los procesos de mediación del modelo de Smoll y Smith (1989) estableciendo como resultados secuenciales los comportamientos de los líderes que influyen en el rendimiento y el comportamiento de los atletas.

Debemos de reseñar que la eficacia y la utilidad del modelo de eficacia entrenador de Horn aún no se ha verificado a través de la investigación empírica (Chelladurai, 2007).

Es esta línea, según un estudio realizado por Wright y Cote (2003), hay cuatro componentes que conforman lo que ellos llaman la "piedra angular" del desarrollo del liderazgo eficaz del entrenador a través del deporte y son: el desarrollo de habilidades sofisticadas, una fuerte ética de trabajo, una buena relación con la gente y un conocimiento táctico enriquecido.

#### **2.4. EL MODELO DE LIDERAZGO AUTÉNTICO DE AVOLIO Y GARDNER (2005).**

Siguiendo a García-Calvo (2013), el liderazgo auténtico se define como un modelo comportamental usado por el líder para avivar las capacidades psicológicas y el clima ético positivo, con el fin de promover la conciencia propia, la moral interna, el tratamiento de la información de manera coherente y

la transparencia por parte del líder, fomentando así el desarrollo personal positivo (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing y Peterson, 2008). Así, los estudios realizados usando el *Authentic Leadership Questionnaire* o ALQ por sus siglas en inglés como instrumento específico diseñado para medir el liderazgo auténtico (Walumbwa et al., 2008) han demostrado que este estilo de liderazgo mejora el comportamiento, la satisfacción y el rendimiento de los seguidores (Walumbwa et al., 2008). Aunque añaden que aún no se ha demostrado si el entrenador es capaz de crear un ambiente de trabajo adecuado, con una comunicación transparente hacia los miembros del grupo para ganarse la confianza necesaria de concienciarlos de la importancia del equipo.

En cuanto a las investigaciones realizadas en el ámbito deportivo, hay que decir que hasta ahora se han centrado mayormente en la evaluación de la conducta del entrenador, encontrando que el liderazgo y el clima motivacional generado por el entrenador deben tenerse en cuenta en el análisis de los procesos grupales y a la hora de obtener un buen rendimiento deportivo (Balaguer, Castillo, Moreno, Garrigues y Soriano, 2004; Eys, Loughead y Hardy, 2007; Høigaard, Jones y Peters, 2008; Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, Amado y García, 2011a; Sivasubramaniam, Murry, Avolio y Jung, 2002).

### **3. EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN EL DEPORTE.**

La teoría de liderazgo transformacional (Bass, 1985; Burns, 1978) ha sido una de las que más investigación ha acumulado en revistas de impacto durante las últimas décadas (Lowe y Gardner, 2001), viéndose incrementado el número de citas y trabajos hasta nuestros días (Northouse, 2013). En palabras de Beauchamp y Morton (2011) *“en el campo de la psicología aplicada, la teoría de liderazgo transformacional representa el paradigma más estudiado para entender los efectos de las conductas de liderazgo”* (p. 138). Uno de los puntos fuertes de esta teoría es el énfasis en la motivación intrínseca y el desarrollo de los seguidores, siendo éstas variables de máxima actualidad en la investigación actual (Northouse, 2013).

El estudio presente tiene como objetivo mostrar la investigación realizada en revistas de impacto internacional en el campo del liderazgo transformacional en el deporte. Más concretamente los trabajos que han trasladado el paradigma transformacional al liderazgo de entrenadores, profesores, padres, monitores y pares en el contexto de la actividad física y el deporte. Ya ha pasado más de una década desde el primer trabajo publicado por Zacharatos, Barling y Kelloway (2000) y aunque de manera moderada en los primeros años, en los últimos años se ha producido un claro aumento del número de publicaciones.

De esta revisión se excluyen deliberadamente los trabajos en el contexto organizacional del deporte puesto que, aunque pertenece al contexto objeto de nuestro estudio, nuestro interés radica en la aplicación del liderazgo transformacional a las relaciones entre actores en contacto directo del entorno social del practicante, es decir, deportistas, entrenadores, profesores, monitores y padres.

Muy probablemente el motivo por el que haya llegado tan tarde el interés por este enfoque al contexto que nos ocupa, sea precisamente el que el liderazgo transformacional ha recorrido el camino de los grandes líderes carismáticos desde Weber (1924/1947), pasando por la descripción del liderazgo de los grandes líderes políticos (Burns, 1978) hasta que las aportaciones de Bass (1985) sistematizaran el constructo para ser aplicado a la psicología de las organizaciones. Esta evolución ha creado en nuestra opinión una especie de sesgo conceptual que crea reticencia en los investigadores a aplicar el paradigma a contextos no organizacionales. Cuando esta reticencia se salva, encontramos resultados comparables en cuanto a interés, a los encontrados en otros contextos cuando se aplicó el paradigma transformacional. Esta es una de las aportaciones principales del presente trabajo, fomentar la reflexión en el lector y animarle, por medio de la evidencia científica, a ampliar el conocimiento sobre el liderazgo transformacional en el contexto de la actividad física y el deporte

Hasta la fecha no hay publicado ningún artículo de impacto internacional donde se lleve a cabo una revisión exhaustiva de los trabajos publicados sobre liderazgo en el contexto deportivo desde el paradigma transformacional. A

nuestro entender, se echa en falta una imagen del conjunto de todos los avances realizados en este contexto, con las consecuencias prácticas que ello conlleva tanto para la continuación del avance en el conocimiento científico como para la difusión de dichos avances.

Haciendo un resumen muy escueto, la teoría de liderazgo transformacional de Bass (1985) va más allá de las formas tradicionalmente eficaces de dirigir. Distingue entre liderar de forma transformacional y transaccional (tradicional), identificando la manera transaccional con las conductas que establecen una clara relación entre lo que el subordinado debe hacer y lo que obtendrá a cambio de su trabajo (recompensa contingente). Además, el estilo transaccional tiene en cuenta las acciones de supervisión por parte del líder, por medio de correcciones activas (antes de que se produzca el error) (dirección por excepción activa) y pasivas (después de que se produzca el error) (dirección por excepción pasiva). Lo que aporta el enfoque de Bass (1985) haciéndolo realmente atractivo, son las conductas de liderazgo transformacional. A través de ellas, el líder influye en la motivación de los subordinados consiguiendo que éstos se sientan representados por las metas grupales, estimulados a hacer las cosas de la mejor manera posible, considerados como individuos valiosos dentro del grupo, sintiendo identificación con su grupo. Estas conductas son las que ejerce el líder para influir en los subordinados de manera que se sientan motivados intrínsecamente a realizar las tareas encomendadas, alcanzando mayores niveles de esfuerzo (esfuerzo extra), satisfacción con el líder, y percibiendo al líder como más eficaz. Un aspecto del paradigma de liderazgo transformacional ampliamente destacado por la literatura es la llamada "visión". La visión aplicada al contexto de la actividad física y el deporte es en palabras de Vealey *"el poder de la imaginación y la capacidad de percibir algo que no es realmente visible, que generalmente implica aspiraciones o logros más amplios que se apartan significativamente de la situación actual"* (2005, p. 85). Siendo destacado en distintas investigaciones como uno de los elementos importantes para un liderazgo eficaz en el deporte (e.g. Morton, et al., 2011; Vallee y Bloom, 2005).

El postulado de esta teoría es que las conductas de liderazgo transformacional aumentan los efectos positivos del liderazgo transaccional en sus seguidores. Estos postulados han sido ampliamente apoyados empíricamente (DeGroot et al., 2001; Dumdum et al., 2001; Gasper, 1992; Harms y Crede, 2010; Judge y Piccolo, 2004; Lowe et al., 1996) tanto en contextos públicos y privados como por ejemplo el contexto industrial, militar y educativo (e.g. Bass, 1998; Castro-Solano, 2006; Castro-Solano y Benatuil, 2007; Wong et al., 2003), policial (Álvarez et al., 2012); sanitario (e.g. Brown, 2003; Morales y Molero, 1995; Trofino, 2000), religioso (e.g. Brown, 2003; Druskat, 1994; Rowold, 2007) por citar algunos.

Teniendo en cuenta el gran impacto que el liderazgo transformacional ha tenido en diversos contextos, llama la atención la tardía y escasa aplicación de esta teoría a la práctica de actividad física y deporte en referencia a las relaciones entre los deportistas con sus entrenadores, profesores, monitores, padres e iguales. Con el fin de dimensionar este impacto en el contexto de la actividad física y el deporte, se realizó una búsqueda en los buscadores *Pro Quest* y *Web of Knowledge (Journal Citation Reports® y MEDLINE®)* que incluyen las principales bases de datos internacionales, centrándonos en los trabajos publicados en revistas de impacto internacional como criterio de calidad. Hemos encontrado un total de 28 trabajos en revistas de impacto internacional publicados desde el año 2000 hasta marzo de 2014.

Entendemos por los datos obtenidos que los canadienses han jugado un papel protagonista en la aplicación del liderazgo transformacional al contexto deportivo, siendo sus instituciones las que a través de sus académicos publicaron los primeros trabajos además de acumular la mayor cantidad de ellos hasta nuestros días. Así, fueron Zacharatos et al., (2000) quienes publicaron el primer artículo aplicando la teoría de Bass (1985) al contexto deportivo en *The Leadership Quarterly*. El trabajo consistía en una investigación con deportistas adolescentes practicantes de distintos deportes de equipo en *high school* canadienses. El interés por el estudio del liderazgo transformacional ha crecido de manera irregular hasta el año 2009 (solo 6 trabajos entre los años 2000 y 2009). No ha sido hasta el año 2010 cuando aparece un crecimiento del interés por la teoría transformacional hasta la

actualidad. De hecho de los 28 trabajos, 22 se acumulan en los últimos 5 años. Todos los estudios señalan el escaso número de trabajos sobre liderazgo que emplean la que hoy en día es la teoría más empleada para estudiar el liderazgo en todos los contextos (Morton et al., 2011).

A nivel internacional, son unos pocos núcleos académicos e investigadores los que agrupan la mayoría de las investigaciones basadas en el liderazgo transformacional en el deporte y la actividad física. La inmensa mayoría se agrupan en países de habla inglesa (Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y Australia), aportando el mayor número de trabajos los centros de investigación canadienses con Beauchamp, Barling y Morton (2011) a la cabeza. Así, los trabajos se centran en Canadá (University of British Columbia, University of Calgary, Queen's University, University of Victoria, St. Mary's University, McGill University) (Beauchamp, Welch y Hulley, 2007; Beauchamp, Barling, Li, Morton, Keith y Zumbo, 2010; Beauchamp et al., 2011; Beauchamp y Morton, 2011; Charbonneau et al., 2001; Din y Paskevich, 2013; Morton, et al., 2011; Morton, Keith y Beauchamp, 2010; Morton, Wilson, Perlmutter y Beauchamp, 2012; Vallee y Bloom, 2005; Tucker, Turner, Barling y McEvoy, 2010; Wilson, et al., 2012; Zacharatos et al., 2000); Estados Unidos (Michigan State University, New Mexico Military Institute, The College of Brockport, SUNY, University of Idaho, University of Massachusetts Amherst, University of Minnesota) (Gould, Voelker y Griffes, 2013; Lee, Kim y Joon-Ho, 2013; Price y Weiss, 2011, 2013; Vidic y Burton, 2011), Reino Unido (Bangor University, University of Birmingham, University of Chichester, University of Leeds) (Arthur, Woodman, Ong, Hardy y Ntoumanis, 2011; Beauchamp et al., 2007; Callow et al., 2009; Smith et al., 2013); Australia (University of Wollongong) (Vella et al., 2012, 2013; Vella, Crow y Oades, 2013); Alemania (Univerität Münster) (Rowold, 2006); Korea (Seoul National University) (Lee et al. 2013), Nueva Zelanda (Hodge, et al., 2014) y España (Universitat de Valencia) (Álvarez et al., 2010; Álvarez et al., 2013).

El total de los 28 trabajos publicados se reparten en 12 revistas de las cuales destacaremos dos: el *Journal of Applied Sport Psychology* por ser la revista que más trabajos ha publicado (Callow et al., 2009; Price y Weiss 2011, 2013; Rowold, 2006; Vallee y Bloom, 2005; Vidic y Burton, 2011), y *The*

*Leadership Quarterly* por ser donde se publicó el primer trabajo indexado internacionalmente (Zacharatos et al., 2010).

### **3.1. MUESTRAS ESTUDIADAS.**

Tanto los preadolescentes y adolescentes (Arthur et al., 2011; Beauchamp et al., 2010, 2011; Wilson et al., 2012; Morton et al., 2010, 2011, 2012; Price y Weiss, 2011, 2013; Tucker et al., 2010; Vella et al., 2012, 2013; Vella, Crow, et al. 2013; Zacharatos et al., 2000) como los adultos (Álvarez et al., 2010, 2013; Beauchamp et al., 2007; Callow et al., 2009; Charbonneau et al., 2001; Hodge, et al., 2014; Lee et al., 2013; Rowold, 2006; Vallee y Bloom, 2005; Vidic y Burton, 2011) han sido las poblaciones más habitualmente empleadas como fuente de información. La población menos estudiada han sido los niños, con solo un trabajo (Wilson et al., 2012), no encontrando ningún trabajo que estudie muestras de tercera edad.

Estas muestras han informado de las conductas y estilos de liderazgo de entrenadores (Álvarez et al., 2010, 2013; Arthur et al., 2011; Charbonneau et al., 2001; Hodge, et al., 2014; Lee et al., 2013; Price y Weiss, 2013; Rowold, 2006; Tucker et al., 2010; Smith et al., 2013; Vallee y Bloom, 2005; Vella et al., 2012, 2013; Vella, Crow, et al. 2013), profesores (Beauchamp et al., 2010, 2011; Morton et al., 2010; Wilson et al., 2012), padres (Morton et al., 2011; Tucker et al., 2010; Zacharatos et al., 2000), e iguales (Callow, Smith, Hardy, Arthur y Hardy, 2009; Hodge, et al., 2014; Price y Weiss, 2011; Price y Weiss, 2013; Smith et al., 2013; Zacharatos et al., 2000; Vidic y Burton, 2011).

#### **3.1.1. ENTRENADORES.**

Debido al papel crucial que los entrenadores juegan en la consecución de los objetivos de los deportistas, este es el colectivo más ampliamente estudiado bajo el paradigma transformacional, al igual que ocurre en el estudio del liderazgo en el deporte desde otras aproximaciones teóricas (Gould et al., 2013). Los trabajos consultados se centran en tres grandes temas: los correlatos del liderazgo transformacional de los entrenadores como agentes de influencia en los deportistas (Álvarez et al., 2010; Arthur et al., 2011;

Charbonneau et al., 2001; Hodge, et. al, 2014; Lee et al., 2013; Price y Weiss, 2013; Rowold, 2006; Vella et al., 2012, 2013), los perfiles de liderazgo eficaz en los entrenadores (Gould et. al, 2013; Vallee y Bloom, 2005), y la formación de entrenadores como medio para mejorar aquellas variables que se ha comprobado que responden a la influencia del líder eficaz (Vella et al., 2013; Vella, Crowe, et al., 2013). En general, los trabajos concluyen que las conductas transformacionales son altamente eficaces tanto en relación a los resultados, como al desarrollo positivo de los adolescentes y sus experiencias relacionadas con el deporte, insistiendo en la formación de los entrenadores en liderazgo transformacional como vía para mejorar el rendimiento y las experiencias positivas de los deportistas. Los correlatos encontrados con el estilo transformacional y el transaccional activo de los entrenadores reproducen los encontrados en otros contextos de estudio (Álvarez et al., 2010; Arthur et al., 2011; Charbonneau et al., 2001; Lee et al., 2013; Price y Weiss, 2013; Rowold, 2006; Vella et al., 2012, 2013), confirmando tanto los efectos del liderazgo transformacional sobre variables motivacionales de los deportistas, como el aumento de los efectos del liderazgo transformacional sobre los efectos del liderazgo transaccional (*augmentation effect*) (e.g. Álvarez et al., 2010; Rowold, 2006). Así, los entrenadores más transformacionales obtienen mejores resultados de rendimiento en sus deportistas (Álvarez et al., 2013). También se ha comprobado que el liderazgo transformacional de los entrenadores influye positivamente sobre la competencia percibida, la diversión, la cohesión de tarea y la eficacia colectiva, teniendo un mayor peso sobre los resultados individuales y la eficacia colectiva del equipo (Price y Weiss, 2013).

Entre los trabajos consultados encontramos estudios cualitativos a través de entrevistas a expertos que pretenden dibujar el perfil del líder eficaz. Estos trabajos coinciden en señalar que aquellas conductas informadas como eficaces en el deporte coinciden con las conductas de liderazgo transformacional (Gould et al. 2013; Hodge, et al., 2014; Vallee y Bloom, 2005). Por ejemplo, Vallee y Bloom (2005) realizaron un estudio cualitativo a través de entrevistas a entrenadoras exitosas basándose en el modelo multidimensional de Chelladurai (1978, 1990, 1993, 2001), encontrando que

aquello que desde distintos modelos teóricos era definido como liderazgo eficaz en el deporte, coincidía con las cuatro conductas del liderazgo transformacional propuesto por Bass (1985). Así, en palabras de los autores “...*las cuatro categorías y sus relaciones del presente estudio se muestran similares a las cuatro características del liderazgo transformacional...*” (Vallee y Bloom, 2005; p. 192) y señalando más adelante que estas conductas son “*correspondientes a las características de los líderes transformacionales, quienes tienen la capacidad de generar extraordinarios resultados en los seguidores e invertir en su proceso de maduración*” (p. 194). Asimismo, subrayan como parte fundamental del modelo de liderazgo eficaz “*la visión*” señalada como el elemento clave para entender cómo los entrenadores construyen sus programas exitosos. Estos hallazgos van en la línea de los señalados por Gould et al. (2013) cuyo acercamiento al liderazgo fue también a través de 10 entrevistas a entrenadores expertos seleccionados para profundizar en los elementos fundamentales de la formación de los capitanes de los equipos como líderes, llegando también a la conclusión de que aquellas conductas que se recomiendan para un liderazgo eficaz, encajan en lo que conocemos como las conductas de liderazgo transformacional.

En esta línea, debemos citar especialmente el magnífico trabajo descriptivo publicado muy recientemente por Hodge, et al. (2014) a través de las entrevistas en profundidad realizadas al primer y segundo entrenador de los míticos *All Blacks* (selección nacional de Nueva Zelanda). En este trabajo, se emplean también fuentes bibliográficas de apoyo como libros y noticias de prensa publicadas sobre la selección. El trabajo se centra en describir la intervención de los dos entrenadores sobre los climas motivacionales y los estilos de liderazgo del equipo, sugiriendo que tanto las estrategias de liderazgo transformacional (adaptadas a las circunstancias del equipo a través de enfoques de liderazgo compartido con los jugadores) como los climas de implicación en la tarea, y los climas de apoyo a la autonomía, para conseguir un *empowerment* de los jugadores a través de un liderazgo compartido, mejoraron tanto la cohesión, como la implicación de los jugadores, y finalmente los resultados deportivos.

Por otro lado, Vella et al. (2012, 2013), realizaron una intervención con equipos de fútbol juvenil, que consistió en un programa de formación de entrenadores en liderazgo transformacional, teniendo en cuenta principios del desarrollo positivo de los jóvenes (Côte y Gilber, 2009). Diseñaron una investigación de tipo cuasi-experimental y longitudinal con dos tiempos (pre y post-intervención) con grupo control y evaluaron los efectos del programa a lo largo de dos temporadas. Los resultados obtenidos apoyan la eficacia de la formación de entrenadores en liderazgo transformacional, presentando mejoras en esta variable en el grupo experimental entre pre y post-formación y entre grupo experimental y grupo control (mejoras en liderazgo transformacional global, en estimulación intelectual, en fomento de las metas grupales, en modelado de rol apropiado, así como en variables de experiencia de desarrollo de los jóvenes deportistas, habilidades sociales y personales, establecimiento de metas, e iniciativa) (Vella et al. 2012). Estos autores concluyen que la formación de los entrenadores a través de talleres orientados al conocimiento de la vida real de los entrenadores es clave para mejorar las consecuencias de su entrenamiento (Vella et al., 2013), asociándose entre otras con mayores niveles de experiencias de desarrollo informadas por los jóvenes deportistas (Vella et al., 2012, 2013; Vella, Crow, et al., 2013). También desde la intervención con entrenadores Álvarez et al. (2013) aumentaron el estilo transformacional de la entrenadora de un equipo de gimnasia, enmarcando la intervención en la estrategia conocida con el acrónimo TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupamiento, Evaluación y Tiempo), propuesta por Ames (1992a) sobre las estructuras interdependientes apuntadas por Epstein (1989). Así, la intervención sobre el liderazgo transformacional de la entrenadora se abordó desde el componente “autoridad” del TARGET. En dicha intervención se obtuvieron mejoras tanto en el clima motivacional de implicación a la tarea, como en los resultados de ejecución del equipo a lo largo de las competiciones de la temporada.

Como ya hemos señalado, las conductas de liderazgo transformacional son las más recomendadas para conseguir beneficios en los deportistas, no obstante, algunos estudios señalan una peculiaridad con respecto a las conductas de liderazgo transaccional activo (recompensa contingente y

dirección por excepción activa). Estas conductas se perciben en algunos contextos como deseables y se asocian a eficacia del entrenador. En el caso de deportistas de la selección nacional española de taekwondo, éstos evaluaban como eficaces las conductas de dirección por excepción activa puesto que los deportistas de alto nivel necesitan correcciones que les conduzcan a la excelencia, limitando así la posibilidad de graves errores, esto también se da en contextos muy normativizados donde el error podría tener consecuencias graves (servicios de seguridad, sanitarios, militares, etc.) (e.g. Álvarez et al., 2010). También Beauchamp et al. (2007) informaron que las alumnas menos expertas en las clases de fitness de dos universidades de Reino Unido presentaban mayores niveles de auto-eficacia para superar las dificultades de los ejercicios cuando el profesor ejercía conductas de recompensa contingente (cosa que no ocurría con el grupo de expertas).

Por otro lado, hay tres figuras que desempeñan el rol de líder que están siendo estudiados en gran medida desde el comienzo de la década del 2010, estos roles son padres, profesores e iguales. En el apartado siguiente profundizaremos en las investigaciones en el contexto escolar, donde los padres y profesores transformacionales están siendo claramente una de las líneas de estudio más fructíferas en los últimos años (Beauchamp et al., 2010, 2011; Morton et al., 2010, 2011; Tucker et al., 2010; Wilson et al., 2012) si bien es cierto que en el primer estudio que se realizó por Zacharatos et al. (2000) estaban contemplados tanto padres como iguales (no en vano, sigue siendo el trabajo más citado en la literatura transformacional con 46 de las 256 citas recogidas por el Journal Citation Reports hasta octubre de 2013), no es hasta la década de 2010 cuando se aprecia un crecimiento muy acentuado de publicaciones en esta línea.

### **3.1.2. ESTILO DE PATERNALIDAD TRANSFORMACIONAL.**

El equipo de investigación canadiense ya citado (Morton et al., 2011), extendió el estudio del liderazgo transformacional y su influencia sobre la actividad física a las conductas transformacionales de los padres, validando el cuestionario de paternidad transformacional (*Transformational Parenting Questionnaire* - TPQ) para uso con adolescentes. La idea que presentan es

que padres y madres pueden influir positivamente a través de sus conductas transformacionales (con todas las implicaciones motivacionales ya señaladas) en la eficacia, en la auto-regulación de la actividad física y en la alimentación saludable de sus hijos adolescentes, así como sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes. Estos autores se apoyan en Bandura (1997) para señalar que para conseguir cambios exitosos en las conductas, la auto-eficacia de auto-regulación tiene más importancia que la auto-eficacia de ejecución, siendo más importante que las personas sepan que podrán superar los futuros obstáculos para la práctica regular de la actividad a que sientan que tendrán suficientes recursos para enfrentar esa actividad. Así, Morton et al. (2011) encontraron que la paternidad transformacional de padres y madres predice la autoeficacia reguladora de la actividad física y de la alimentación sana, siendo las madres las que presentaron mayor peso en la predicción de creencias sobre alimentación y los padres sobre las capacidades percibidas de los adolescentes sobre la actividad física. También desde este estilo de paternidad y maternidad se predijo el 28.8% de la varianza de la satisfacción con la vida de los adolescentes. Estos autores concluyeron que *“el estudio proporciona apoyo a la aplicación de la teoría de liderazgo transformacional al dominio de la parentalidad, sugiriendo que las conductas parentales (conceptualizadas como un constructo global de orden superior) puede representar un predictor importante del crecimiento y desarrollo adaptativo del adolescente”* (Morton et al., 2011, p. 703).

### **3.1.3. LIDERAZGO ENTRE IGUALES.**

El estudio del liderazgo entre iguales es un concepto de gran interés para los académicos (Gould et al., 2013), siendo reconocido como fundamental para conseguir que el equipo esté motivado y unido (Callow et al., 2009; Glenn y Horn, 1993; Price y Weiss, 2013; Smith et al., 2013). Desde la teoría de liderazgo transformacional ha sido estudiado desde el primer trabajo (Zacharatos et al., 2000) hasta los más recientes (Callow et al., 2009; Gould et al., 2013; Hodge, et al., 2014; Price y Weiss, 2011; Price y Weiss, 2013; Vidic y Burton, 2011). Zacharatos et al. (2000) estudiaron y confirmaron la relación entre el estilo de liderazgo de los padres y madres y el estilo exhibido por los

hijos en sus respectivos equipos, así como el liderazgo entre pares en la adolescencia, con las consecuencias en los pares en las variables esfuerzo extra, satisfacción y eficacia del líder. Posteriormente, Callow, Smith y colaboradores (Callow et al., 2009; Smith et al., 2013) estudiaron las relaciones entre el estilo de liderazgo de los capitanes de equipos de *ultimate Frisbee* y la cohesión de equipo. Los autores sugirieron que algunas variables de liderazgo transformacional (promoción de la aceptación de las metas grupales y la promoción del trabajo en equipo, la alta expectativa de rendimiento y la consideración individualizada) predicen la cohesión de tarea. Recientemente Smith et al. (2013) ampliaron el trabajo de Callow et al. (2009) evaluando el papel mediador de la comunicación entre liderazgo transformacional y cohesión, encontrando que la comunicación dentro del equipo media la relación entre algunas conductas transformacionales del líder y la cohesión de tarea. Otras autoras como Price y Weiss (2011) encontraron que las jugadoras percibieron como líderes a las compañeras que tenían más confianza en sus capacidades como jugadoras de fútbol, eran aceptadas por las demás y preferían las tareas retadoras frente a las sencillas, comportándose de forma adecuada, siendo señalados estos atributos como típicos de los líderes transformacionales, según señalan las autoras. También en referencia al liderazgo entre pares, Vidic y Burton (2011) estudiaron una muestra de estudiantes de una academia militar, encontrando relaciones positivas entre los estilos de liderazgo más intrínsecos (entre ellos el transformacional) y las creencias y las motivaciones más productivas. En particular, el liderazgo transformacional se relacionó positivamente con la orientación a la tarea, las creencias sobre aprendizaje y capacidad así como con las oportunidades de ser líder. Concluyendo que los sujetos (líderes) que piensan que pueden mejorar sus capacidades y talentos a través del trabajo duro, son vistos por sus compañeros con estilos de liderazgo más intrínsecos (especialmente el liderazgo de servicio, transformacional y transaccional). Price y Weiss (2013) han encontrado en relación al liderazgo de los pares que *“Las jugadoras de fútbol valoran las conductas de liderazgo de sus pares para establecer sentimientos de armonía de equipo, consecución de objetivos y confianza”* (p. 275).

En resumen, podemos señalar que los pares reconocen mayor liderazgo a los compañeros que presentan perfiles motivacionales más intrínsecos, con mayor auto-confianza, con mayor motivación hacia el reto y el trabajo duro, sirviendo de modelo de rol para el equipo. En definitiva, cuando los pares muestran conductas más transformacionales, contribuyen a mayores niveles de cohesión (principalmente de tarea) y de motivación (competencia percibida, eficacia colectiva y diversión) en el grupo (Callow et al., 2009; Gould et al., 2013; Hodge, et al., 2014; Price y Weiss, 2011; Price y Weiss, 2013; Vidic y Burton, 2011).

### **3.2. CONTEXTOS ESTUDIADOS.**

En cuanto al contexto estudiado, los trabajos se reparten de manera bastante homogénea entre alto rendimiento deportivo (Álvarez et al., 2010, 2013; Din y Paskevich, 2013; Callow et al., 2009; Hodge, et al., 2014; Lee et al., 2013; Price y Weiss, 2011), deporte escolar o recreativo (Arthur et al., 2011; Beauchamp et al., 2007; Gould et al., 2013; Price y Weiss, 2013; Rowold, 2006; Tucker et al., 2010; Vella et al., 2012, 2013; Vella, Crow, et al., 2013; Zacharatos et al., 2000), deporte universitario (Charbonneau et al., 2001; Smith et al., 2013; Vallee y Bloom, 2005), y la clase de educación física (Beauchamp et al., 2010, 2011; Beauchamp y Morton, 2011; Morton et al., 2010, 2012; Vidic y Burton, 2011; Wilson et al., 2012).

#### **3.2.1. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA Y COMO PROMOTOR DE CONDUCTAS DE SALUD EN LOS ADOLESCENTES.**

Una reciente área de estudio dentro de los contextos de aplicación de la teoría de liderazgo transformacional, son los trabajos de Beauchamp, Morton y colaboradores (Beauchamp et al., 2010, 2011; Beauchamp y Morton, 2011; Morton et al., 2010; Morton et al., 2011; Wilson et al., 2012) a través de lo que ellos llamaron “*Transformational Teaching*” que traduciremos por estilo transformacional de enseñanza. El concepto que aportan con este estilo de enseñanza “*implica la demostración de conductas que apoderan e inspiran a*

*los alumnos, trascendiendo los intereses personales de los profesores, y dando a los alumnos la confianza de alcanzar mayores niveles de funcionamiento”* (Beauchamp y Morton, 2011, p. 133). Con el fin de la promoción de la actividad física y el deporte como conducta de salud en los adolescentes, han aplicado esta teoría a la clase de educación física. En estos trabajos han creado un modelo (Beauchamp y Morton, 2011) y han validado un instrumento de evaluación (*Transformational Teaching Questionnaire - TTQ*; Beauchamp et al., 2010). En sus trabajos, han relacionado el estilo de enseñanza transformacional con mayores niveles de adaptación cognitiva (creencias y actitudes hacia la educación física, motivación hacia la educación física y la actividad física), afectiva (diversión a través de la educación física y satisfacción con el profesor de educación física) y conductual (esfuerzo en la clase y tiempo libre) (Morton et al., 2010). En la misma línea se ha sugerido que el estilo de enseñanza transformacional predice la motivación auto-determinada y el afecto positivo de los alumnos tanto por interacción cara a cara (nivel individual) como por la interacción con el grupo a través de los climas (nivel grupal) (Beauchamp et al., 2010; Beauchamp y Morton, 2011). En otro trabajo con niños de escuela elemental, Wilson et al. (2012) encontraron que el estilo transformacional del profesor satisface las necesidades psicológicas básicas de los niños y fomenta el compromiso con la asignatura de educación física.

Estos postulados han sido llevados al terreno experimental con una intervención dirigida a modificar las conductas de enseñanza de profesores de educación física hacia el estilo transformacional para promover en sus estudiantes adolescentes la motivación auto-determinada, la autoeficacia y la intención de ser físicamente activos, obteniendo aumento del estilo de enseñanza transformacional y mejoras en las tres variables en el grupo experimental a los dos meses de la intervención (tiempo 2), y manteniendo la mejora en la motivación auto-determinada a los cuatro meses (tiempo 3) (Beauchamp et al. 2011).

El modelo creado por Beauchamp y Morton (2011) propone que las conductas transformacionales de enseñanza fomentarán resultados dentro de la escuela (en la clase de educación física) y fuera de ella (actividad física en el

tiempo libre). El modelo también incluye variables personales mediadoras dentro y fuera de la escuela que se afectan mutuamente, estas son: auto-eficacia de tarea (en la escuela) y la auto-eficacia para la auto-regulación (en el tiempo libre), motivación auto-determinada (dentro y fuera de la escuela), actitudes afectivas e instrumentales hacia la clase de educación física (dentro de la escuela) y la actividad física fuera del colegio. También se incluyen variables moderadoras como el tiempo de contacto entre profesor y alumnos, la consistencia de las conductas del profesor (cantidad de tiempo en el que el profesor es transformacional en la escuela) añadiendo a estas las normas culturales establecidas en la casa, el estatus socioeconómico y las condiciones (seguras/inseguras) del vecindario donde reside el adolescente.

### **3.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN EL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA.**

Hemos encontrado siete inventarios empleados para evaluar el liderazgo transformacional en el contexto del deporte y la actividad física. Al igual que ocurre en otros contextos (Bass y Riggio, 2006) el *Multifactorial Leadership Questionnaire* (MLQ-5X; Bass y Avolio, 1995) ha sido el más frecuentemente utilizado y validado en el contexto deportivo (Álvarez et al., 2010, 2013; Beauchamp et al., 2007; Charbonneau et al., 2001; Lee et al., 2013; Rowold, 2006; Price y Weiss, 2013; Vidic y Burton, 2011; Zacharatos et al., 2000). Los otros inventarios utilizados han sido: el *Differentiated Transformational Leadership Inventory* (DTLI; Callow et al., 2009) empleados por Arthur et al. (2011), Callow et al.(2009), Smith et al.(2013) y por Vella et al. (2012); el *Differentiated Transformational Leadership Inventory for Youth Sport* (DTLI-YS; Vella et al. 2012) y utilizado por Vella et al. (2013); el *Global Transformational Leadership Scale* (GTLS; Carless et al., 2000) utilizado por Tucker et al. (2010); el *Peer Sport Leadership Behavior Inventory* (PSLBI; Glenn y Horn, 1993; Glenn 2003) utilizado por Price y Weiss (2011); el *Sport Leadership Behavior Inventory* (SLBI; Glenn y Horn, 1993) empleado por Price y Weiss (2011); el *Transformational Teaching Questionnaire* (TTQ; Beauchamp et al., 2010, 2011) empleado por Beauchamp y Morton (2011) y por Wilson et al. (2012); y por último el *Transformational Parenting Questionnaire* (TPQ; Morton et al., 2011,

2012). Por último, señalar que en tres de los trabajos se utilizaron como instrumentos de evaluación entrevistas semiestructuradas (Hodge, et al., 2014; Gould et al., 2013; Morton et al., 2010; Vallee y Bloom, 2005).

### **3.4. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LOS ESTUDIOS.**

En cuanto al tipo de diseños de investigación empleados, encontramos que abundan los diseños transversales (Álvarez et al., 2010; Arthur et al., 2011; Beauchamp et al., 2007, 2010; Callow et al., 2009; Charbonneau et al., 2001; Lee et al., 2013; Morton et al., 2010, 2011, 2012; Price y Weiss, 2011; Price y Weiss, 2013; Rowold, 2006; Smith et al., 2013; Vallee y Bloom, 2005; Vella et al., 2012, 2013; Vella, Crow, et al., 2013; Vidic y Burton, 2011; Zacharatos et al., 2000) frente a unos pocos longitudinales (Álvarez et al., 2013; Beauchamp et al., 2011; Tucker et al., 2010; Wilson et al., 2012). También destacamos la sofisticación metodológica de algunos de los últimos trabajos cuyos diseños incluyen análisis multi-level (Arthur et al., 2011; Beauchamp et al., 2010; Smith et al., 2013; Wilson et al., 2012) y cross-level (Tucker et al., 2010).

### **3.5. CORRELATOS DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.**

Al igual que en otros contextos, los investigadores han puesto a prueba algunas variables y su relación con el liderazgo transformacional y las variables consecuencia de ese liderazgo.

Charbonneau et al. (2001) tomaron como variable mediadora la motivación intrínseca entre el liderazgo transformacional y el rendimiento deportivo, concluyendo que el liderazgo transformacional predice la motivación intrínseca y ésta a su vez predice el rendimiento.

Álvarez et al. (2010) y Rowold (2006) pusieron a prueba y confirmaron el *augmentation effect* (aumento de los efectos del liderazgo transformacional sobre los efectos del liderazgo transaccional respecto de las variables esfuerzo extra, satisfacción con el líder y eficacia percibida del líder).

Vidic y Burton (2011) estudiaron distintos tipos de liderazgo (transformacional, transaccional, pasivo/evitador, sirviente) en relación a

variables motivacionales (orientación motivacional de meta, orientación motivacional social y la auto-percepción de talento deportivo), encontrando una *“relación positiva entre los estilos de liderazgo más intrínsecos y las creencias y orientaciones motivacionales más productivas.”* (p. 287-288). Asimismo, señalaron que aquellos que entienden que pueden mejorar a través del trabajo duro, son vistos con mayor frecuencia como líderes con estilos más intrínsecos (entre ellos el liderazgo transformacional).

Arthur et al. (2011) estudiaron el papel mediador del narcisismo como factor de personalidad de los deportistas entre el liderazgo y variables de rendimiento, encontrando que el narcisismo es una variable que modera los efectos de la conducta de liderazgo sobre el rendimiento. La explicación que dan los autores es que los sujetos altamente narcisistas necesitan oportunidades de rendir por encima de las expectativas de su entrenador, siendo las altas expectativas comunicadas por el entrenador una característica del líder transformacional, el deportista alto en narcisismo percibirá como una presión o amenaza ese tipo de conducta en su entrenador, pudiéndole llevar a una bajada en su rendimiento.

Wilson et al. (2012) en un estudio multinivel introdujeron la satisfacción de las necesidades básicas como mediadora entre el liderazgo y la motivación auto-determinada así como el compromiso de los alumnos. Los resultados mostraron que el liderazgo transformacional predice la satisfacción de las necesidades psicológicas y la motivación auto-determinada, que a su vez es explicada por el liderazgo y la satisfacción de las necesidades psicológicas. También se evaluó la mediación de estas dos variables entre liderazgo y el compromiso, encontrando que la satisfacción de las necesidades psicológicas mediaba parcialmente entre liderazgo y compromiso, no teniendo ningún efecto la motivación auto-determinada entre liderazgo y compromiso.

Smith et al. (2013) estudiaron la comunicación dentro del equipo como mediadora entre el liderazgo y la cohesión de tarea, encontrando que la relación entre algunas conductas (fomento de la aceptación de metas del grupo y el trabajo en equipo) del liderazgo transformacional y la cohesión de tarea están mediadas por la comunicación dentro del equipo.

### **3.6. VARIABLES CONSECUENCIA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.**

Específicamente en el contexto del deporte se ha señalado la relación positiva del liderazgo transformacional con las actitudes, la diversión (Morton et al., 2010, Price y Weiss, 2013) y el compromiso del alumno hacia la asignatura de educación física y la actividad física (Wilson et al., 2012), los afectos positivos de los estudiantes (Beauchamp et al., 2010); la auto-eficacia (Beauchamp et al., 2011), la auto-regulación de eficacia para la actividad física y la alimentación saludable (Morton et al., 2011), las experiencias positivas relacionadas con la actividad física y el deporte (Beauchamp et al., 2010; Vella et al., 2013), la cohesión (Callow et al., 2009; Price y Weiss, 2011; Price y Weiss, 2013; Smith et al., 2013), la competencia percibida, la diversión y la eficacia colectiva (Price y Weiss, 2013), el esfuerzo extra (Arthur et al., 2011), la intención de ser físicamente activo (Beauchamp et al., 2011), la motivación autodeterminada (Beauchamp et al., 2010, 2011; Wilson et al., 2012), la motivación intrínseca (Price y Weiss, 2013), el rendimiento deportivo (Álvarez et al., 2013; Charbonneau et al., 2001), la satisfacción con la vida (Morton et al., 2011), las conductas de ciudadanía (Lee et al., 2013), y finalmente, las variables que más repetidamente se han correlacionado con el liderazgo transformacional como son la satisfacción, la eficacia y el esfuerzo extra (Álvarez et al., 2010; Morton et al., 2010; Rowold, 2006; Zacharatos et al., 2000).

También encontramos estudios que no son concluyentes, como el trabajo de Beauchamp et al. (2007) que, aunque encuentra relaciones significativas y positivas con aspectos de la autoeficacia en usuarias no expertas de clases de fitness para usuarias, no demuestra la predicción del liderazgo transformacional sobre la autoeficacia (ni con expertas ni con no expertas), ni relación con la autoeficacia en la muestra de expertas, explicando estos resultados a través del efecto techo de valores muy altos de autoeficacia en las usuarias.

Asimismo, el liderazgo transformacional también se relaciona negativamente con la agresividad tanto en jugadores y sus equipos, y con el

apoyo de conductas agresivas por parte de los otros significativos (Tucker et al., 2010).

#### **4. POR QUÉ ELEGIR EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.**

El liderazgo transformacional ha tenido un gran impacto en la investigación sobre liderazgo en las últimas décadas. Este hecho no se ha producido en el contexto del deporte en igual medida, cosa que ha sido repetidamente señalada por los académicos, y que parece paradójico por la clara aplicabilidad de este paradigma al contexto del deporte y la actividad física. En este sentido, uno de los problemas detectados ha sido la falta de revisiones exhaustivas de las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha con los problemas asociados a la práctica habitual de citar los trabajos ya citados sin obtener los beneficios de las investigaciones ya realizadas. Este trabajo pretende allanar el camino para que los actuales y futuros investigadores del deporte comprendan el potencial de la teoría de liderazgo transformacional.

En el presente capítulo se ha realizado una revisión exhaustiva de la literatura que enmarca el estudio del liderazgo en la actividad física y el deporte desde el paradigma del liderazgo transformacional. Siendo una teoría ampliamente empleada en el contexto de las organizaciones, hemos dejado fuera del análisis bibliométrico todos aquellos trabajos que pudieran ser clasificados como propios de la psicología del trabajo y las organizaciones. Dicho de otra manera, hemos recogido todos aquellos trabajos que se centraban en la relación del practicante de deporte con su entrenador, profesor, monitor, pares y padres. En particular se han tomado las publicaciones en revistas de impacto internacional como criterio de calidad de los trabajos.

El liderazgo transformacional se ha estudiado en contextos de alto rendimiento (Álvarez et al., 2010, 2013; Din y Paskevich, 2013; Hodge, et al., 2014; Lee et al., 2013; Callow et al., 2009; Price y Weiss, 2011), el deporte escolar y recreativo (Arthur et al., 2011; Beauchamp et al., 2007; Gould et al., 2013; Price y Weiss, 2013; Rowold, 2006; Tucker et al., 2010; Vella et al., 2012, 2013; Vella, Crow et al., 2013; Zacharatos et al., 2000), en el deporte

universitario (Charbonneau et al., 2001; Smith, et al., 2013; Vallee y Bloom, 2005) y en la escuela, en particular la clase educación física (Beauchamp et al. 2010, 2011; Beauchamp y Morton, 2011; Morton et al., 2010, 2011, 2012; Vidic y Burton, 2011; Wilson et al., 2012), estudiando el liderazgo de las figuras del triángulo deportivo: entrenadores/monitores/profesores, padres y deportistas. Tomando como muestra tres grupos de edad: niños, adolescentes y preadolescentes y adultos, no habiendo encontrado trabajos con muestras de la tercera edad.

El conjunto de los estudios revisados, sugieren relaciones positivas del estilo transformacional de liderazgo con la motivación intrínseca y autodeterminada de los deportistas (Beauchamp et al., 2010, 2011; Hodge, et al., 2014; Price y Weiss, 2013; Wilson et al., 2012), con niveles de competencia percibida, auto-eficacia y eficacia colectiva (Beauchamp et al., 2007, 2011; Hodge, et al., 2014; Price y Weiss, 2013); con las conductas de salud (alimentación sana y ejercicio en el tiempo libre), así como mayores niveles de auto-eficacia para la auto-regulación de dichas conductas (Beauchamp et al., 2011; Morton et al., 2010, 2011, 2012), la cohesión (Álvarez et al., 2013; Callow et al., 2009; Hodge, et al., 2014; Price y Weiss, 2011, 2013; Smith et al., 2013), la solidaridad (Lee et al., 2013), la diversión (Hodge, et al., 2014; Morton et al., 2010; Price y Weiss, 2013), las experiencias positivas relacionadas con la práctica de actividad física y deporte (Beauchamp et al., 2010; Morton et al., 2011; Vella et al., 2013), mayor rendimiento deportivo (Álvarez et al., 2013; Charbonneau et al., 2001; Hodge, et al., 2014), mayores niveles de satisfacción, compromiso y esfuerzo (Álvarez et al., 2010; Hodge, et al., 2014; Morton et al., 2010; Rowold, 2006; Zacharatos et al., 2000, Wilson et al. 2012), mayor ajuste emocional (Beauchamp, et al., 2010; Morton et al., 2011) y menor agresividad durante la práctica deportiva (Tucker et al., 2010).

Estas conclusiones, tienen unas implicaciones prácticas en cuanto al avance del conocimiento sobre las conductas de liderazgo de los actores en el hecho deportivo y sus consecuencias positivas tanto en el contexto del rendimiento como en el contexto de la salud. En un momento en el que los programas de intervención se multiplican para mejorar la motivación y la adherencia a la práctica de actividad física y deporte (e.g. Duda, 2013), los

trabajos aquí recogidos ponen de manifiesto uno de los factores clave para conseguir los resultados deseados, este es el estilo transformacional de liderazgo en todos y cada uno de los actores en relación a la práctica de actividad física y deporte, subrayando aquí la conveniencia de la inclusión de la materia de liderazgo transformacional en los programas de formación de profesores, entrenadores y monitores deportivos. No son pocos los autores que han señalado la necesidad de tener en cuenta este conocimiento para la aplicación de programas de formación que tengan en cuenta el paradigma transformacional (e.g. Beauchamp et al., 2011; Vella et al., 2013; Vella, Crow et al., 2013), puesto que hoy en día tenemos argumentos empíricos que lo avalan.

Una vez expuesto el liderazgo desde una perspectiva social y deportiva tanto en sus aspectos generales como los propios del liderazgo transformacional y basados en la literatura actual podemos justificar el uso del liderazgo transformacional y sus componentes para analizar el liderazgo de los entrenadores de fútbol de la provincia de Granada en su etapa juvenil, ya que creemos que es un enfoque que se adapta perfectamente al ámbito deportivo y que está aún en desarrollo. De esta manera intentaremos aportar más conocimiento científico para este campo, confirmando hipótesis anteriormente expuestas y dando a conocer resultados en el fútbol, un deporte colectivo que se asimila a los ámbitos organizacionales puestos a prueba con esta teoría.



## CAPÍTULO V



# LOS CLIMAS MOTIVACIONALES EN EL MARCO DE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO

*“Si perdemos, continuaremos siendo  
el mejor equipo del mundo.  
Si ganamos, seremos eternos”.*

Josep Guardiola (2009).



## CAPÍTULO V.

### LOS CLIMAS MOTIVACIONALES EN EL MARCO DE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO.

En el presente capítulo realizaremos una revisión de la Teoría de las Metas de Logro (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). En particular nos centraremos en los climas motivacionales y específicamente en el contexto deportivo para terminar revisando los principales hallazgos en este contexto como en el más específico del fútbol.

Finalizaremos el capítulo con una revisión específica de los trabajos que han estudiado las relaciones entre los climas motivacionales y los estilos de liderazgo.

#### **1. LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO (DWECK, 1986; NICHOLLS, 1984).**

La motivación dentro de la actividad física y el deporte es reconocida como un ingrediente importante y necesario para alcanzar el éxito, y ha sido un concepto objeto de estudio desde el inicio de la psicología social en investigaciones dentro de la conducta deportiva (Hagger et al., 2005).

Existen diferentes aproximaciones para comprender la motivación, desde las visiones más mecanicistas hasta las cognitivas, siendo las primeras las que defienden que los seres humanos son pasivos y obedecen a las influencias del entorno, mientras que para las segundas, los seres humanos son activos que operan a partir de la interpretación subjetiva que realizan en los contextos de logro (Ford, 1992; Weiner, 1972).

En consonancia con las teorías cognitivas y cognitivo-sociales, Roberts (1992) sugiere que la motivación y la conducta de ejecución son manifestaciones de las cogniciones y de los procesos de pensamiento dentro de los contextos sociales dinámicos, siendo estos procesos los que rigen la acción motivacional. De este modo, la motivación engloba aquellos factores de

personalidad, variables sociales y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona realiza una tarea en la que será evaluada, cuando entra en competición con otras, o para la que intenta lograr cierto nivel de maestría.

Así pues, el marco de las teorías cognitivo-sociales está construido sobre las expectativas y valores que los individuos adjudican a diferentes metas y actividades a realizar. Este enfoque cognitivo-social es en el que se sitúa la teoría de las metas de logro (Ames, 1984, 1992b; Dweck, 1986; Dweck y Elliot, 1983; Dweck y Leggett, 1988; Maehr y Braskamp, 1986; Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1984a, 1984b, 1989). Esta teoría está considerada como una de las aproximaciones conceptuales que mayor impacto ha tenido en el estudio de la motivación en contextos como el de la actividad física y el deporte (Duda, 2001; Roberts, 2001).

La teoría de metas de logro surge de las investigaciones en el contexto escolar de varios autores: Ames (Ames, 1984, 1992a, 1992b), Dweck (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988), Maehr (Maehr y Braskamp, 1986; Maehr y Nicholls, 1980), y Nicholls (1980, 1984a, 1989), para posteriormente aplicarse al contexto de la actividad física y el deporte (Duda, 1989), convirtiéndose (como más tarde veremos) en uno de los modelos teóricos más utilizados en la comprensión de los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales relacionados con el logro de los deportistas (e.g. Álvarez et al., 2009; Cervelló, 1996; Duda, 1992, 2001; Duda y Nicholls, 1992; Duda y Ntoumanis, 2005; Duda y White, 1992; Duda y Whitehead, 1998; Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; García-Calvo, 2004; Hom, Duda y Miller, 1993; Lochbaum y Roberts, 1993; Newton y Duda, 1999; Roberts, 1992, 2001; Roberts y Ommundsen, 1996; White y Duda, 1993, 1994).

Según Maehr y Nicholls (1980) el primer paso necesario para entender las conductas de logro de las personas es reconocer que el éxito y el fracaso son estados psicológicos basados en el significado subjetivo que la persona le da al logro. El éxito y el fracaso, después del resultado en una acción, dependen de cómo una persona lo reconozca en función de su meta de logro, así lo que para unos es interpretado como éxito, para otros es interpretado como fracaso. Incluso en competición deportiva, los participantes no siempre

consideran ganar y perder como sinónimos de éxito y fracaso (Spink y Roberts, 1980).

La teoría de las metas de logro asume que los individuos en contextos de logro, como es el caso del deporte y la actividad física, están motivados por la obtención del éxito, es decir, en demostrar capacidad (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984a). Sin embargo, el significado de capacidad puede variar de una persona a otra siendo ésta la principal diferencia respecto a otras teorías cognitivo-sociales.

En la base de esta teoría encontramos un concepto clave para comprender cómo los sujetos interpretan el resultado de las acciones en contextos de logro, éste es la capacidad. Además, esta capacidad depende a su vez de la distinción entre los conceptos de dificultad, suerte y esfuerzo. Dicha distinción evoluciona a lo largo de las etapas del individuo (hasta los 7 años, 7 a 11 años y después de los 11 años) (Nicholls, 1989). Así, el sujeto aprende progresivamente a distinguir dificultad y capacidad en base a concepciones normativas de la capacidad y la dificultad de la tarea. Es decir, que algo es difícil cuando los índices de éxito de otros son bajos con respecto a una tarea, requiriendo esa tarea una alta capacidad. Por otra parte, cuando los conceptos de suerte y habilidad ya están diferenciados, es menos probable que los sujetos malgasten su esfuerzo en las tareas de suerte, y más probable que centren su esfuerzo en aquellas tareas que lo requieran. Además, esta diferenciación presenta consecuencias emocionales. En los niños más pequeños cuando los conceptos de suerte y habilidad están menos diferenciados, es probable que el éxito en tareas de habilidad no ocasione ni un sentimiento profundo de orgullo ni que el fracaso produzca un sentimiento de vergüenza. Sin embargo, en los adolescentes, la posibilidad de aparecer como incompetente se vivencia como un sentimiento de que algo no funciona bien personalmente. Por lo tanto, los sentimientos de incompetencia tendrán efectos más negativos sobre la autoestima, el aprendizaje y la ejecución en los adolescentes que en los niños.

En cuanto a la distinción entre capacidad y esfuerzo, es alrededor de los once o doce años cuando la capacidad y el esfuerzo se ven claramente diferenciados. En este nivel se entiende que el esfuerzo sobre la realización de

una tarea quedará limitado por la capacidad. Ante logros iguales, aquél que se esfuerce menos mostrará ante los demás una mayor capacidad. Debido a que en este nivel, una pobre capacidad denota más claramente una deficiencia en la persona en comparación con un nivel inferior en el que la capacidad apenas se diferencia del esfuerzo, es más probable que esta concepción de capacidad presente consecuencias más negativas para la acción, ya que el fracaso indica incompetencia (Miller, 1985). A este respecto, Nicholls (1989) expone que siempre encontraremos tareas que no podemos realizar, y no por ello esa incapacidad nos ocasiona sentimientos de incompetencia. Una persona se siente incompetente cuando no es capaz de hacer algo que otros sí pueden hacer o tiene que esforzarse mucho más para conseguir el mismo resultado.

Si cuando construimos el concepto de capacidad, y más concretamente en la adolescencia, surgen las dudas sobre nuestra capacidad, confiaremos menos en el poder que el esfuerzo tiene para aumentar nuestra realización de una tarea en comparación con la de otros. Este sentimiento nos llevará a devaluar las actividades que podrían demostrar nuestra incompetencia y evitar su realización. De hecho, el desarrollo de esta concepción de capacidad podría muy bien ser uno de los factores que contribuyan a la retirada deportiva de los adolescentes (Nicholls, 1989; Roberts, 1984).

### **1.1 ESTADO DE IMPLICACIÓN EN LA TAREA Y ESTADO DE IMPLICACIÓN EN EL EGO.**

Una vez los niños han logrado la madurez cognitiva siendo capaces de considerar que la competencia es una capacidad que limita el efecto del esfuerzo sobre la ejecución, podrán adoptar una concepción indiferenciada o diferenciada de la capacidad a la hora de evaluar su ejecución (Nicholls, 1984a, 1989; Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988). Así cuando interpretan la realización de una tarea o actividad en una situación determinada, los niños se basarán en dos estados motivacionales o perspectivas de meta (*goal states*). Cuando para definir una meta se utiliza la visión menos diferenciada de capacidad estamos hablando de un estado de implicación en la tarea, mientras que la concepción más diferenciada que se utiliza para describir una meta corresponde a un estado de implicación en el ego. Nicholls (1989) además considera que estos

estados son tanto el resultado de las diferencias individuales en la disposición o tendencia hacia los dos estados de implicación que un sujeto puede experimentar en una situación como de las características de esa situación. Es decir, que en función a las características de la situación donde se encuentre el sujeto y de las orientaciones disposicionales, se podrá desarrollar un estado de implicación en la tarea o un estado de implicación en el ego (Nicholls, 1989). Para ello es muy importante el tipo de autoevaluación que se realice.

## **1.2. ORIENTACIÓN AL EGO Y ORIENTACIÓN A LA TAREA.**

Para completar la revisión teórica de este capítulo entendemos que es conveniente explicar sucintamente las orientaciones de meta de forma que se nos ayude posteriormente a explicar mejor el apartado dedicado a los climas de implicación (ego o tarea). Nicholls (1989, 1992) argumenta que las orientaciones disposicionales de meta son fundamentales para que los sujetos conciban la realidad dentro de unas situaciones de logro específicas. Es decir, la diferencia de motivación que presenta una persona al hacer prevalecer una perspectiva de meta sobre otra en un contexto de logro específico, es consistente con su visión del mundo con relación a cómo funciona ese contexto y qué aspectos son importantes acerca de ese contexto y dentro de él.

La premisa básica que surge de esta teoría es que existen dos perspectivas de meta que reflejan el criterio por el que los sujetos juzgan su competencia y por el que subjetivamente definen el éxito y el fracaso en un contexto de logro. Estas dos perspectivas se denominan orientación a la tarea y orientación al ego (Nicholls, 1989). Un sujeto orientado a la tarea juzga su nivel de capacidad o competencia basándose en un proceso de autocomparación estando dicha competencia ligada al intento de hacer una tarea lo mejor posible. Por el contrario, las personas orientadas al ego se perciben como competentes si demuestran que son superiores en comparación con otras personas o bien realizar una actividad de un mismo nivel pero con menor esfuerzo. Estas orientaciones pueden coexistir en el perfil disposicional de un sujeto, siendo variables independientes entre sí (ortogonales) (Nicholls, 1989). Es decir, una persona puede presentar orientación disposicional alta al ego y baja a la tarea, baja al ego y alta a la tarea, ambas orientaciones altas o

ambas bajas. En apoyo a esta teoría, la investigación realizada durante los últimos años ha informado de forma consistente, que la orientación a la tarea se relaciona con patrones cognitivos, afectivos y conductuales más adaptativos (e. g. Duda y Hall, 2001).

Las diferencias individuales en la disposición a estar orientado a la tarea o al ego son resultado de la socialización del individuo a través de contextos implicados en la tarea o en el ego (en casa, en clase, o incluso a través de las experiencias previas del individuo en la actividad física y el deporte) (Ames, 1984, 1992b; Duda, 1992, 1993; Nicholls, 1984a, 1989, 1992; Roberts, 1984, 1992; Roberts et al., 1997). Se asume que los individuos están predispuestos a estar comprometidos con metas de tarea o ego y exhibir las conductas asociadas con la orientación elegida. Las orientaciones de metas no deben ser vistas como rasgos, sino que deben ser consideradas como esquemas cognitivos sujetos a cambios en la medida que uno procesa la información de la propia ejecución en la tarea, obteniendo estabilidad a lo largo del tiempo (Duda y Whitehead, 1998; Roberts, Treasure y Balague, 1998).

La orientación motivacional de un sujeto va a depender de los factores situacionales en los que se desarrolla el sujeto, siendo estos conocidos en la teoría de metas de logro como clima motivacional (Ames, 1992a; Maehr, 1984; Nicholls, 1989). Estos factores situacionales (a partir de ahora llamados clima motivacional), van a ser eje central de este capítulo.

## **2. EL PAPEL DEL CLIMA MOTIVACIONAL EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE.**

Revisiones realizadas por Castillo, Álvarez y Balaguer (2005), Biddle, Wang, Kavussanu y Spray (2003) y Roberts (2001), sugieren que gran parte de la literatura que aborda las orientaciones de meta en el contexto deportivo, ha investigado las variables motivacionales, afectivas y comportamentales que acompañan a las orientaciones disposicionales de meta. Estos autores también señalan un abordaje centrado en los factores situacionales (Balaguer et al., 2002; Balaguer, Duda y Crespo, 1999; Ommundsen y Roberts, 1999; Thill y

Cury, 2000; Treasure y Roberts, 1998), siendo éstos los que mayor relación tienen con el presente estudio a través de los climas motivacionales.

Los factores situacionales o clima motivacional (según la teoría de metas de logro) que se generan durante el proceso de socialización del deportista en el contexto deportivo juegan un papel importante en las conductas del sujeto y van a influir en la implicación final del deportista, dirigiendo a éste hacia la tarea y/o hacia el ego como veremos posteriormente. Así, esta perspectiva situacional señala que depende de la naturaleza de la que provengan las experiencias individuales y la forma en que éstas son interpretadas por el sujeto para que influyan en el grado de su orientación motivacional a la tarea y/o al ego (Roberts, Treasure y Kavussanu, 1997; Treasure, 2001).

Ames (1992a) definió el clima motivacional como la percepción de la estructura situacional de metas resaltado en un contexto de logro, es decir, la percepción por parte de los deportistas de la forma en que los entrenadores definen el éxito o fracaso y valoran la competencia en los entrenamientos y en los partidos (Fabra et al., 2013).

Ames (1984, 1992a) y Ames y Archer (1988), señalaron que los climas motivacionales, designan los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (como docentes, entrenadores, y padres) en los entornos de logro. Así, los climas creados por dichos adultos pueden modificar la adopción de una orientación u otra en los diferentes contextos de logro, a través de las señales implícitas y/o explícitas percibidas del entorno dando como resultado la percepción de dicho éxito o fracaso (Ames, 1987; Maehr, 1984; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989).

Estas señales hacen referencia a la forma que se utilizan los sistemas de recompensas, a la manera en la que se diseñan las prácticas, a la forma de agrupar a los practicantes y a cómo las figuras de autoridad evalúan el rendimiento principalmente, pudiéndose diferenciar dos tipos de climas motivacionales en el contexto deportivo, en relación al empleo de estas señales denominados: un clima de implicación en la tarea y un clima de implicación en el ego. El clima de implicación en la tarea se caracteriza por el énfasis en los procesos de aprendizaje y progreso personal, la promoción de la cooperación entre los miembros del equipo y la consideración de que cada miembro realiza

una contribución importante al equipo. Por el contrario, en un clima de implicación en el ego los errores son castigados, el refuerzo y la atención se proporcionan de forma distinta entre los miembros del equipo en función del nivel de capacidad, y se promueve la rivalidad entre los jugadores del mismo equipo (Newton et al., 2000).

De manera general, se sugiere que aquellas situaciones que generaran rivalidad entre los miembros de un mismo equipo, por la evaluación pública y por la retroalimentación normativa sobre el desempeño de las tareas harán que aparezca un estado de implicación en el ego. Por otra parte, aquellos entornos en los que se enfatiza la cooperación en el proceso de aprendizaje, la mejora, el esfuerzo y la resolución de problemas, tienden a fomentar la aparición de una implicación en la tarea (e.g. Galván, López-Walle, Pérez, Tristán y Medina, 2013). Así, la investigación en los contextos deportivo y de la actividad física (e.g. Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Treasure, 2001) así como en el de la educación física (e.g. Biddle, 2001) indican que las percepciones del clima motivacional, tanto si ha sido creado por los profesores, grupo de iguales, entrenadores o padres, influyen en gran medida sobre la motivación y sobre la búsqueda del logro de los participantes, tanto en jóvenes como en adultos.

El clima motivacional debe ser considerado de forma específica en función de la situación donde se encuentre expuesto el practicante, pudiéndose establecer niveles (Maehr, 1984):

- **Clima motivacional social.** Transmitido por la familia para pasar posteriormente al grupo de iguales del mismo sexo (Balaguer et al., 1994; Escartí y García-Ferriol, 1993; Lewko y Greendorfer, 1988; McPherson y Brown, 1988), proporcionando apoyo y reconocimiento social (Cervelló, Escartí, Carratalá y Guzmán, 1994; Escartí y García-Ferriol, 1993). Este clima se ha demostrado empíricamente que influye en el deporte y en la escuela (Duda, 2001; Duda y Hall, 2000; Ntoumanis y Biddle, 1999; Pensgaard y Roberts, 2002). Los padres juegan un papel muy importante, ya que las orientaciones de metas de los jugadores son aprendidas a través de experiencias de socialización en la infancia, y son precisamente los padres los que median en dichas preferencias de

metas, siendo elemento clave en la motivación de logro de los niños y adolescentes (Eccles y Harol, 1991; Robers, 2001).

Los padres y compañeros están relacionados en mayor o menor medida con las orientaciones de metas de los deportistas (Carr, Weigand y Hussey, 1999; Carr, Weigand y Jones, 2000).

- **Clima motivacional contextual.** Relacionado con el clima que trasmite el entrenador a través de su metodología (estructura de las sesiones, agrupación de los practicantes, sistema de recompensas, etc.). El entrenador es un elemento muy condicionante, ya que su manera de focalizar la actividad, determinará la predisposición de los deportistas a la realización de actividades deportivas (Conroy y Coatsworth, 2007; Gallimore y Tharp, 2004).
- **Clima motivacional situacional.** Se da en un momento concreto, en una situación específica como puede ser una sesión de entrenamiento (Duda y Whitehead, 1998).

Los hallazgos de la investigación en el contexto escolar, precursor de esta teoría (Ames y Archer, 1988) y conjuntamente con los argumentos teóricos de Ames (1992a,1992b), se llevaron al contexto físico-deportivo (Seifriz, Duda, y Chi, 1992) para así estudiar la influencia del clima motivacional creado por los entrenadores sobre el desarrollo de procesos motivacionales en ámbito físico-deportivo, así como la forma en que esas estructuras interaccionan o cómo pueden ser alteradas a través de programas de intervención, estudiando las variables asociadas con la percepción del clima motivacional. De esta forma, se sugiere que las percepciones en entornos de aprendizaje creadas por el entrenador se relacionan con mayores niveles de adaptación y respuestas cognitivas y emocionales positivas entre los deportistas (Duda, 2001; Duda y Balaguer, 2007, Ntoumanis y Biddle, 1999; Roberts, 2001; Smith y Smoll, 2007). En la misma línea, tanto la investigación en los contextos deportivo y de la actividad física (e.g. Treasure, 2001) así como en el de la educación física (e.g. Biddle, 2001) indican que las percepciones del clima motivacional, tanto si ha sido creado por los profesores, grupo de iguales, entrenadores o padres, influyen en gran medida sobre la motivación y sobre la búsqueda del logro de los participantes, tanto en jóvenes como en adultos. Así Sarrazin et al., (2002)

en el contexto de la actividad física, señalan que tanto los factores situacionales y las conductas del entrenador pueden hacer que un deportista se oriente a la tarea o al ego. Son los entrenadores quienes controlan, dirigen y crean estructuras de meta diferentes, influyendo en el proceso de autoevaluación, es decir, en cómo los participantes perciben e interpretan su capacidad (Boixadós y Cruz, 1999; Roberts, 1993). En este sentido la utilización de la capacidad y/o esfuerzo como criterio de evaluación es fundamental para entender cómo ven los deportistas su capacidad y el tipo de meta creada en el clima motivacional (Ames, 1992b). Para Roberts (1993), los entrenadores pueden decidir si crear un clima de implicación en el ego o en la tarea dentro de los contextos de la actividad física y el deporte. El clima de implicación en el ego en el deporte competitivo se da cuando el hecho de demostrar superioridad es el único criterio del éxito para el entrenador, pero el deporte competitivo también puede tener un clima de implicación en la tarea que se da cuando además de ganar (con una importancia innegable en contextos de profesionalización o alta competición) se tiene en consideración la vía para conseguirlo, tal como hacerlo mejor que en el anterior entrenamiento, mejorando juego a juego, partido a partido... siendo ese el criterio del éxito para el entrenador. Los climas ego tienden a hacer hincapié en la concepción normativa de capacidad, lo que lleva a los sujetos a desarrollar una perspectiva de meta orientada al ego y adoptando así un criterio normativo para evaluar su competencia. Cuando el ganar se convierte en el único medio para incrementar la competencia de los practicantes, perder lleva a muchos de ellos a una percepción de baja capacidad y posteriormente al abandono (Roberts, 1984).

Ames (1992b), siguiendo a Epstein (1989), dio las claves determinantes para crear o modificar los climas motivacionales en contextos de logro a través de la estrategia de intervención llamada TARGET (*Task, Authority, Reward, Grouping, Evaluation, Timing*). Bajo esas siglas en inglés, TARGET hace referencia a los términos Tarea (lo que se demanda a los deportistas tanto en las tareas de entrenamiento como de competición), Autoridad (forma de liderar en el equipo), Reconocimiento (procedimientos que utiliza el entrenador para motivar a los deportistas), Agrupación (manera en que se distribuyen las tareas y los deportistas para trabajar tanto en entrenamientos como en competición,

Evaluación (forma de administrar feedback, manera de supervisar y valorar los objetivos, así como el fomento de la autoevaluación de los deportistas) y el Tiempo (que se ofrece a los deportistas para llevar a cabo las tareas, tanto el ritmo como la cantidad de tiempo) (Álvarez, Falcó, Estevan, Molina-García y Castillo, 2013).

A partir de estos aspectos, se estructuran las dimensiones sobre las que se interviene, haciendo especial énfasis en la actuación del entrenador para favorecer un clima de implicación en la tarea, mostrando las estrategias motivacionales que se deberían de utilizar. Siendo motivo de numerosos trabajos teóricos y prácticos en el contexto deportivo (e.g. Álvarez et al., 2013; Balaguer, 2007; Cecchini, Fernández-Rio, Méndez-Giménez, Cecchini y Martins; Duda y Balaguer, 2007; Roberts, Treasure y Conroy, 2007).

En el siguiente apartado incluiremos los principales resultados obtenidos en los estudios sobre clima y su relación con otras variables.

## **2.1 ESTUDIOS RELATIVOS AL CLIMA MOTIVACIONAL EN EL ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE.**

En general, las investigaciones revisadas sugieren que un clima de implicación en el ego (o clima de resultado) se encuentra relacionado positivamente con sentimientos afectivos negativos y de presión (Balaguer, Duda, Castillo, Moreno, y Crespo, 2009; Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf y Snow, 1997; Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008; Morgan y Carpenter, 2002; Solmon, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995; Treasure, 1993; Weigand y Burton, 2002), y con una mayor ansiedad (Adie, Duda y Ntounamis, 2008; Castillo et al., 2011; Ommundsen, 2001; Papaioannou y Kouli, 1999; Pensgaard y Roberts, 2000; Treasure y Roberts, 1998), lo que va a influir de forma negativa sobre la motivación de los practicantes (e.g. Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007), que conlleva la aparición de patrones desadaptativos y respuestas negativas a nivel cognitivo y emocional (e.g. Smith et al., 2006), inadaptación al ambiente y más respuestas cognitivas y emocionales negativas, asociándose al abandono deportivo (e.g. Andree y Whitehead, 1996). En base a estos resultados, se

recomienda generar por parte de las figuras de autoridad (entrenadores, monitores, profesores, padres) climas motivacionales de implicación en la tarea en entornos de logro deportivos.

Así, atendiendo a las variables que han sido relacionadas con los climas en el deporte, distinguimos los siguientes aspectos y principales conclusiones:

✓ **Clima motivacional y bienestar:**

El clima motivacional de implicación en la tarea se relaciona positivamente con la diversión, el bienestar, el esfuerzo, la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás y la motivación intrínseca, la autoconfianza y la autoeficacia individual y colectiva:

Seifriz et al., (1992) en su estudio con adolescentes practicantes de baloncesto observaron que la percepción de un clima de implicación en la tarea estaba en relación directa con la diversión, con la creencia de que el esfuerzo lleva al éxito, con la motivación intrínseca, y con una percepción de que un clima de implicación en el ego, estaba relacionado con la creencia de que a más capacidad, más éxito.

Walling, Duda y Chi (1993) en otro estudio con deportistas adolescentes que no eran de élite encontraron relaciones en sentido positivo entre la percepción del clima de implicación en la tarea y la satisfacción, y en sentido negativo entre la percepción de un clima de implicación en la tarea y la preocupación. Al contrario a lo que sucedía con un clima de implicación al ego.

Por su parte en un estudio llevado a cabo por Reinboth y Duda (2004; 2006) señalaron que los climas motivacionales de implicación en la tarea se relacionan positivamente con un mayor bienestar de los deportistas en el desarrollo de su práctica física.

Asimismo, Kavussanu y Roberts (1996b) con una muestra de tenistas universitarios americanos, encontraron que valores mayores de clima de implicación en la tarea se relacionaban con una mayor competencia percibida, diversión, esfuerzo y baja tensión. Conclusiones también confirmadas en trabajos de Balaguer et al., (2002) y Balaguer, Castillo, Moreno, Garrigues, y Soriano (2003) quienes añadieron como variables de estudio el disfrute e interés por la práctica de actividad física y superación personal en fútbol y

balonmano. En la misma línea, García-Calvo, Leo, Martín, Sánchez-Miguel (2008) señalaron en su estudio con muestras de jóvenes deportistas de distintas modalidades deportivas, que la percepción de un clima que implica a la tarea por parte del entrenador, los compañeros, los padres y familiares, favorecerá que exista mayor diversión, implicación y sobretodo mayor compromiso en la práctica deportiva de los jugadores.

Goudas (1998), en su investigación con jóvenes jugadores de baloncesto griegos, sugirió una relación positiva entre la percepción de un clima de implicación en la tarea y una mayor motivación intrínseca, no apareciendo este último factor relacionado con la percepción de un clima de implicación en el ego. Smith, Ntoumanis, y Duda (2007) en su investigación confirmaron estos hallazgos. Más recientemente Moreno-Murcia y Conte (2011) concluyeron que el clima motivacional de implicación en la tarea generado por los iguales predijo positiva y significativamente la motivación intrínseca, y que ésta a su vez, lo hizo negativa y significativamente sobre el miedo al fallo en jóvenes jugadores de baloncesto, algo que también fue contrastado por Silveira (2013).

Theeboom et al. (1995) señalaron que el clima motivacional orientado a la tarea brindaba más experiencias positivas a la hora de aprender nuevas tareas. Además comprobó que los jóvenes deportistas, en un clima motivacional orientado a la tarea, encontraban más diversión y sentían una mayor competencia percibida y motivación intrínseca.

Estos mismos resultados fueron ratificados por Boixadós y Cruz (1999) en su estudio de jóvenes futbolistas donde confirman que el clima de implicación en el ego se asocia negativamente con la diversión y la satisfacción.

Más tarde Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente (2004) confirmaron los resultados obtenidos en el estudio anterior, encontrando que el clima de implicación en la tarea se relacionaba positivamente con la diversión y la victoria, (aunque esta última de forma poco relevante) y negativamente con el juego duro y violento.

Podemos afirmar que cuando el clima creado por los entrenadores es de implicación en el ego (castigando errores, favoreciendo la competición interpersonal, potenciándose la rivalidad entre los miembros del grupo, y en el que se produce un reconocimiento desigual entre los jugadores debido a que se destaca a los que tienen una alta capacidad) produce un menor bienestar psicológico, mayor ansiedad relativa al rendimiento y menor satisfacción con el ambiente deportivo (Balaguer, Duda, y Crespo, 1999; Pensgaard y Roberts, 2000).

Ntoumanis y Biddle (2007) en un trabajo de revisión del clima motivacional en la actividad física, señalan la relación positiva entre los climas motivacional de implicación en la tarea y la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, así como el desarrollo de la autodeterminación.

En este sentido son muchos los autores van más allá sugiriendo que una estructura situacional de metas que enfatice el entrenador afectará a la autoconfianza de sus deportistas (e.g. Magyar, Feltz y Simpson, 2004), siendo el clima de implicación en la tarea el que favorecería el desarrollo de la creencia de eficacia, haciendo que los deportistas se sientan más seguros de sí mismos y enfatizando en la habilidad autorreferenciada (relacionada con el progreso y el dominio de la tarea). Por el contrario, cuando se genera un clima de implicación en el ego es más complicado tener confianza, puesto que la percepción de competencia está ligada con ser el mejor, no dependiendo de uno mismo sino del resultado de los demás.

Han sido más las investigaciones que han ido en este sentido informando del papel que ejerce el clima motivacional como antecedente de las creencias de eficacia sobre la autoeficacia individual (Kavussanu y Roberts, 1996) como en las de eficacia colectiva (e.g. Fabra et al., 2013; Heuzé, Sarrazín, Masiero, Raimbault y Thomas, 2006; Magyar et al., 2004) sugiriendo que el clima motivacional del entrenador se relaciona con la eficacia de rol de los jugadores (actuando el clima de implicación en la tarea como predictor positivo y el clima de implicación en el ego como predictor negativo), además, el clima motivacional que crean los entrenadores tiene un papel importante sobre las distintas creencias de eficacia de los miembros de su equipo (autoeficacia

individual, eficacia colectiva y eficacia de rol). Algo que también han ratificado autores como De Bruin, Karin, Bakker y Oudejans (2009) o Quested y Duda (2009; 2010) con gimnastas, estudiantes y bailarines respectivamente.

✓ **Clima motivacional y orientación motivacional:**

Se han establecido asociaciones positivas, dentro del contexto deportivo, entre un clima de implicación en la tarea y la orientación de la aproximación a la maestría, y entre un clima de implicación en el ego y las orientaciones de aproximación al resultado y de evitación del resultado (Cury, 2000). Por lo que el clima motivacional percibido, puede influir en la orientación de meta mostrada por los sujetos dentro del contexto deportivo.

En general los trabajos sugieren que el estado de implicación en la tarea o en el ego de un sujeto, depende tanto de su orientación disposicional de metas como de la estructura social de metas en la que está operando. En el caso de los niños y adolescentes, la evidencia empírica demuestra la influencia que, dentro del contexto deportivo, puede tener el entrenador en el desarrollo de la orientación disposicional de esos jóvenes deportistas, a través del clima motivacional que puede crear. También la investigación da cuenta de los patrones adaptativos de conducta de logro en los jóvenes que se derivan del fomento de un clima de implicación en la tarea por parte de los entrenadores, en comparación con el fomento de climas de implicación en el ego. A continuación comentaremos algunos:

Hay estudios que demuestran dentro del contexto de la actividad física (Kavussanu y Roberts, 1996b) y del deporte (Ntoumanis y Biddle, 1998; Seifriz et al., 1992; Walling et al., 1993), una relación positiva entre un clima de implicación en la tarea generado por el entrenador y una mayor orientación disposicional a la tarea por parte del deportista, y al contrario, un clima de implicación en el ego generado por el entrenador y una mayor orientación disposicional al ego del deportista.

Así, Newton y Duda (1993) con una muestra jóvenes jugadoras de voleibol y baloncesto encontraron que las percepciones de un clima de implicación en la tarea aparecían positivamente relacionadas con la orientación

a la tarea y las percepciones de un clima de implicación en el ego aparecían positivamente relacionadas con una orientación al ego.

Por su parte, Ommundsen, Roberts y Kavussanu (1998), con una muestra de deportistas universitarios noruegos, sugirieron que la percepción de un clima de implicación en el ego estaba relacionado con la propia orientación al ego del deportista. Además, en este estudio se han comprobado relaciones directas entre la orientación y clima tarea y diferentes constructos asociados a la cohesión deportiva como la cooperación entre los miembros de un equipo.

En nuestro país, un estudio realizado por Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo (1997), con una muestra de jugadores de tenis de alto nivel, encontraron que el clima influía en la orientación de metas de los sujetos, hallando correlaciones positivas entre el clima motivacional percibido y la orientación de meta mostrada, de manera que aquellos sujetos que percibían que el entrenador enfatizaba un clima de implicación en la tarea mostraban una mayor orientación a la tarea, y aquellos que percibían que el entrenador enfatizaba un clima de implicación en el ego mostraban una mayor orientación al ego. Estos mismos resultados han sido ratificados en estudios más recientes (e.g. Balaguer, Castillo, Duda, y García-Merita, 2011; Smith et al., 2006), confirmando que la socialización que reciben los jugadores de sus entrenadores tiene importantes implicaciones sobre la forma de interpretar el éxito y definir la competencia en el deporte.

Puesto que las orientaciones motivacionales no son nuestro objeto de estudio no expondremos más trabajos, pero son numerosos los estudios que demuestran que una orientación motivacional más orientada a la tarea favorece modelos conductuales y afectivos más positivos en el contexto de la actividad física y el deporte (Amorose, Anderson-Butcher, Flesch y Klinefelter, 2005; Balaguer et al., 2002; Balaguer et al., 2011; Barkoukis, Koidou y Tsorbatzoudis, 2010; Barkoukis, Tsorbatzoudis y Grouios, 2008; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004; Digelidis, Papaioannou, Lapidis y Christodoulidis, 2003; Duda, 2001; Ebbeck y Becker; 1994; García-Calvo, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló, 2005; González-Cutre, Sicilia, y Moreno-

Murcia, 2011; Moreno, Hernández y González-Cutre, 2009; Ntoumanis y Biddle, 1999; Quested y Duda, 2009; Roberts, 2001; Smith et al., 2006).

✓ **Clima motivacional y compromiso deportivo:**

Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, y Moreno-Murcia (2011) en su estudio con deportistas jóvenes tanto de deportes colectivos como individuales, obtuvieron como resultado que el clima motivacional transmitido por el entrenador es considerado como predictor de la motivación y el compromiso deportivo de los jóvenes deportistas, al igual que obtuvieron otros estudios previos (Cecchini et al., 2004; Torregrosa et al., 2008; Vazou, 2010).

Además, se ha encontrado una relación directa entre el clima tarea y el compromiso deportivo, como han mostrado anteriormente otros autores como Le Bars, Gernigon y Ninot (2009) en su estudio con judocas.

El clima motivacional es un factor crítico para comprender el compromiso motivacional en este ámbito, ya que puede influir en el esfuerzo, la persistencia, las cogniciones, las emociones y los comportamientos de los individuos (Duda y Balaguer, 2007; Ntoumanis y Biddle, 1999). Vazou, Ntoumanis y Duda (2006), encontraron que el compromiso tanto del entrenador como de los deportistas era un factor que predecía un clima orientado a la tarea. Aun así, Ntoumanis, Vazou y Duda (2007), sugirieron que son los propios compañeros quienes pueden predecir la motivación de logro de una forma relativamente independiente a la del entrenador o la influencia de los padres.

Estos estudios nos hacen considerar que si el objetivo del deporte para los adultos que organizan actividades para jóvenes, es ofrecer una experiencia de logro que permita a todos los niños y jóvenes sentir éxito, entonces lograr un estado de compromiso con la tarea debería ser la meta (Treasure, 2001). Los adultos responsables del desarrollo de los niños y jóvenes en contextos de logro como el deporte, deberían, por tanto, tratar de ver cómo promover el compromiso con la tarea, en tanto que asegura la igualdad de oportunidades motivacionales para todos (Nicholls, 1989). Esto es así porque al igual que ocurre en educación, los niños participan en diferentes contextos deportivos con diferentes grupos de iguales. Por ejemplo, los niños se mueven de un equipo deportivo a otro, de un nivel competitivo a otro e incluso de un grupo de

edad a otro. Cuando esto ocurre es poco probable que la jerarquía de la capacidad dentro de los respectivos contextos se mantenga constante. En estos casos, si la demostración de capacidad está continuamente basada en la comparación de la propia capacidad con relación al nivel de capacidad de los otros, es posible que incluso los individuos con alta capacidad puedan llegar a percibirse menos competentes, lo que puede conducir a conductas no adaptativas, incluyendo, potencialmente, abandono de la actividad. Si se enfatiza, por tanto, una implicación en la tarea a través de la construcción de un clima motivacional de implicación en la tarea, el entrenador puede ser capaz de proveer a los deportistas otras fuentes de información de la competencia que no sea solo el resultado de la prueba (Treasure, 2001).

✓ **Clima motivacional y feedback:**

El uso del feedback que se erige como elemento importante dentro de la creación del clima motivacional, el cual permite al entrenador influir en los practicantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en su percepción de éxito y fracaso (Carreiro da Costa, 1989). Este feedback ayuda al arraigo de la práctica deportiva de manera continua (Balaguer et al., 2002; Smith, Fry, Ethington y Li, 2005). Lo cual conlleva a disminuir la tendencia de abandonar el deporte (Balaguer et al., 1999). De esta manera, si los deportistas perciben en que el entrenador proporciona menos soporte social y feedback positivo, y más feedback orientado al castigo (Balaguer et al., 2002; Smith et al., 2005) sería indicador de un clima orientado al ego.

✓ **Clima motivacional y rendimiento:**

Castillo et al. (2007) señala que se han realizado pocas investigaciones que relacionen el clima motivacional percibido por los deportistas, con el rendimiento de los deportistas o del equipo. Entre las diferentes aproximaciones que se han realizado al respecto, algunas han analizado las relaciones entre el clima motivacional percibido con el rendimiento o mejora percibida de los deportistas (e.g. Balaguer et al., 2002), mientras que otras lo han relacionado con el rendimiento objetivo (e.g. Kim y Duda, 1998; Theeboom et al., 1995; Yoo, 1997), obteniendo que la percepción del clima de implicación en la tarea es predictor positivo del rendimiento evaluado de forma objetiva, mientras que la percepción del clima de implicación en el ego no (Balaguer et

al., 2002; Castillo, Álvarez, Valcárcel y Balaguer, 2007; Pensgaard y Duda, 2012).

Dado que el rendimiento es un aspecto muy valorado tanto por entrenadores como por los deportistas, vamos a exponer aquí algunos de los estudios que se han llevado a cabo.

En los estudios realizados por Kim y Duda (1998) se encontraron relaciones negativas entre las percepciones de un clima tarea y el grado de deterioro del rendimiento experimentado durante competiciones importantes, mientras que, por el contrario, la percepción de un clima ego se correspondía con mayores dificultades psicológicas (elevada ansiedad, baja concentración), lo que daba lugar a problemas de ejecución o rendimiento. En esta misma línea Yoo (1997) halló que los estudiantes que percibían su clase de deporte como más comprometida con la tarea, exhibían mejor rendimiento o ejecución que aquellos que percibían un clima comprometido con el ego. Por su parte Theeboom et al. (1995), constataron que un clima tarea ayudaba a un desarrollo de mejores habilidades motoras que un clima ego.

En el estudio realizado por Balaguer et al. (2002) con jugadoras de balonmano se encontró que cuanto mayor era la percepción de un clima de implicación en la tarea, mayor era la mejora en el rendimiento (informado por las jugadoras) a lo largo de la temporada deportiva. Por otra parte Pensgaard y Duda (2012) en su estudio con deportistas olímpicos, observaron que la percepción del clima de implicación en la tarea surgió como predictor positivo del rendimiento evaluado de forma objetiva. Tanto en estos estudios como en el de Castillo et al. (2007) en el fútbol, se encontró que la percepción del clima de implicación en el ego no actuó como predictor del rendimiento.

Estudios como los de Bray y Brawley (2002) en baloncesto, Beauchamp et al. (2002) en rugby o Fabra et al. (2013) en fútbol evaluaron si la percepción de eficacia de rol favorecería el rendimiento de los jugadores (valorado por el entrenador), informando que la repercusión del clima motivacional sobre el rendimiento se produce no solo de forma directa, sino también por vía indirecta a través de las creencias de eficacia de rol. En concreto, Fabra et al. (2013) sugieren la importancia de crear climas de implicación en la tarea y evitar la aparición de climas de implicación en el ego para favorecer la percepción de

eficacia de rol de los jugadores y la importancia asimismo de dicha eficacia de rol para conseguir un mejor rendimiento.

Por último, en el estudio llevado a cabo recientemente por Álvarez et al. (2013) donde realizaron una intervención con un equipo senior de gimnasia rítmica deportiva basándose en la estrategia del TARGET (Epstein, 1989), así como el programa de intervención propuesto por Balaguer (2007), se obtuvieron como principales resultados que cuando se mejoraba el clima de implicación en la tarea durante los entrenamientos generado por la entrenadora, las evaluaciones de los jueces en los torneos mejoraron tomando como referencia la primera y la última competición, siendo estos resultados similares a los presentados en su estudio por Fournier, Calmels, Durand-Bush y Salmela (2005). Además, se observó que cuando se produce una disminución del clima de implicación en el ego en el equipo, aumentaba la orientación a la tarea y disminuía la orientación al ego tanto en gimnastas como en entrenadora (Álvarez et al., 2013).

En cuanto a las diferencias en la percepción de los climas motivacionales y el género, Torregrosa et al. (2011) en un estudio realizado con deportistas españoles de diversos deportes encontraron que las mujeres percibían un clima de implicación a la tarea significativamente más alto que los hombres tanto cuando se valoraba el clima generado por el entrenador como el promovido por los compañeros. Por su parte, considerando el género y la modalidad deportiva practicada (deporte colectivo o individual) Galván et al., (2013) en su estudio con jóvenes deportistas mexicanos, encontraron que no existieron diferencias significativas por género, aunque la tendencia fue que las mujeres que practican deportes individuales informaban en mayor medida que los hombres percibir ambos tipos de clima. Por el contrario, en los deportes colectivos, la tendencia fue que eran los hombres los que informaban en mayor medida de la percepción de ambos climas en comparación con las mujeres.

Basándonos en los trabajos revisados, para finalizar este apartado y siguiendo a Duda y Balaguer (2007), solo nos queda insistir en la importancia de los climas motivacionales, siendo un aspecto clave para comprender el desarrollo de los jóvenes también en el contexto deportivo, con una decidida

recomendación de programas que fomenten los climas de implicación en la tarea.

En el siguiente apartado comentaremos los resultados de investigaciones sobre el clima específicamente en el deporte del fútbol.

## **2.2 ESTUDIOS RELATIVOS AL CLIMA MOTIVACIONAL EN EL CONTEXTO DEL FÚTBOL.**

Es una creencia popular que la principal tarea de un entrenador es mejorar las capacidades físicas o las habilidades técnico tácticas de sus jugadores, sin embargo, las investigaciones han demostrado que el entusiasmo, la pasión, el estímulo, el soporte emocional y la orientación del jugador para vencer de forma efectiva los problemas que se presenten, junto con el estilo de comunicación y la compatibilidad del entrenador, tienen una correlación significativa en el rendimiento deportivo y haciendo que los deportistas tengan una alta o baja motivación (Brandao, Valdés, Machado y Ramires, 2006). En el deporte, son los entrenadores quienes controlan y crean estructuras de meta diferentes, de tal modo que estas estructuras influyen en cómo los participantes perciben e interpretan su capacidad (Boixadós y Cruz, 1999; Newton y Duda, 1999; Roberts, 1993).

La intervención del entrenador a nivel motivacional debería orientarse a hacer ver a cada jugador que es útil y necesario en la dinámica del equipo, que tiene un papel determinado e importante para el buen funcionamiento, y en general, que valora sus cualidades como futbolista y sus aportaciones al equipo (López, 2011).

Una línea de trabajo muy desarrollada en este ámbito futbolístico ha sido la relación entre el clima motivacional y los aspectos antisociales y prosociales en el deporte (Kavussanu, Seal y Philips, 2006; Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado y García-Calvo, 2012). Así encontramos trabajos que destacan la importancia que posee el entorno del futbolista y más concretamente la figura del entrenador a la hora de establecer un ambiente antisocial o no (Guivernau y Duda, 2002; Stephens, 2000). En esta línea Miller, Roberts y Ommundsen (2005), señalaron que el clima de implicación ego se asocia de

manera positiva y significativa con el juicio, la intención y el desarrollo de comportamientos antisociales, así como la realización de actos agresivos y violentos, todo lo contrario que con el clima de implicación a la tarea el cual ha sido relacionado negativamente con estos comportamientos, mientras que encontramos trabajos en los que no se demuestra relación significativa sobre este tipo de conductas (Dunn y Dunn, 1999; Kavussanu, 2006; Kavussanu y Roberts, 2001; Kavussanu y Ntoumanis, 2003; Miller et al., 2005). Los motivos sugeridos para explicar la falta de relación significativa son de diversa índole, como el instrumento utilizado, el tipo de muestra o hacerlo en un deporte muy competitivo como es el fútbol (Duda, 2005). De hecho, Cecchini, González, Prado y Brustad (2005), en su estudio con futbolistas juveniles, comprobaron que el clima que implica a la tarea es el que mejor predice la motivación intrínseca y la realización de comportamientos deportivos.

En general, los estudios consultados para el contexto específico del fútbol, coinciden con los resultados señalados en el apartado anterior, así, Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín y Cruz (2008) sugieren que el clima de implicación promovido por el entrenador está altamente correlacionado con la percepción que los jugadores tienen de su comportamiento en el campo. Además, el clima motivacional y el estilo de comunicación de los entrenadores determina significativamente la diversión y el compromiso de los jugadores, contribuyendo así al desarrollo de deportistas intrínsecamente motivados, confiados y comprometidos (Duda y Balaguer, 2007), y que son percibidos por sus jugadores como fuente de apoyo (Torregrosa et al, 2008), coincidiendo con lo que Janssen y Dale (2002) definieron como entrenadores con credibilidad.

García Calvo, Leo, Martín, Sánchez Miguel (2008) estudiaron las relaciones que las orientaciones motivacionales y los entrenadores, padres y compañeros, tienen sobre el compromiso en la práctica deportiva con practicantes de fútbol, fútbol sala y otros deportes de equipo tanto masculinos como femeninos, de entre 11 y 16 años. Los resultados mostraron que el compromiso se relacionaba positivamente con la percepción de un clima tarea generado desde entrenador, padres y compañeros.

Balaguer, Castillo y Duda (2003) focalizan su trabajo en explorar las relaciones que se establecen entre dos variables grupales: la cohesión y el

clima motivacional percibido, más concretamente las implicaciones del clima motivacional creado por el entrenador sobre la cohesión del equipo en jugadores cadetes de fútbol, sugiriendo que las percepciones del clima motivacional actuaron como buenos predictores de la cohesión. Principalmente cuando los entrenadores creaban un clima de implicación en la tarea los jugadores informaban que en sus equipos había mayor cohesión, sintiéndose más atraídos hacia el grupo en sus aspectos sociales y de tarea, y percibiendo mayor integración grupal también en las dimensiones social y tarea.

Atendiendo a la importancia que juega el clima de implicación en la tarea sobre la cohesión del equipo en diferentes momentos de la carrera deportiva parece desprenderse, tanto de los resultados obtenidos en el estudio anteriormente comentado, como de los que han aportado investigaciones españolas anteriores a ésta (Balaguer, Castillo, Moreno, Garrigues y Soriano, 2003; Pardo y Mayo, 1999), que con el paso de los años y en el paso a categorías superiores, esta variable juega un papel cada vez más importante ya que influye sobre mayor número de dimensiones de la cohesión (tanto de la cohesión social como de la cohesión tarea -con la excepción de la atracción individual del grupo hacia la tarea-), y en consecuencia, la variable más importante de cara a la función del entrenador es fomentar un clima de implicación en la tarea para lograr mayor cohesión en el grupo. Estos resultados se ratifican en los estudios llevados a cabo más reciente por Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, Amado y García-Calvo (2011b) en futbolistas jóvenes y Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, Amado y García-Calvo (2013) en futbolistas semiprofesionales.

En cuanto a la ansiedad competitiva y el clima motivacional percibido, García-Mas et al. (2011) realizaron un estudio con una muestra de futbolistas benjamines y alevines donde obtuvieron como resultados que aquellos que percibieron los niveles más altos de clima motivacional centrado en el ego se correspondieron con los niveles más altos de ansiedad competitiva (más cognitiva que somática, especialmente en forma de preocupación) al igual que los datos obtenidos en anteriores investigaciones (Biddle, 2001; Duda, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1998; Yoo, 2003). También establecieron que estos jugadores percibían y discriminaban claramente los climas motivacionales, que

se distribuían casi al 50% entre ego y maestría. Por último vieron que no había relación significativa con las percepciones de habilidad y rendimiento por parte de los entrenadores.

Castillo et al. (2011) analizaron la relación entre el clima motivacional, las metas de logro, y el bienestar de los futbolistas (entre 12 y 16 años), mostrando una asociación positiva entre la percepción de un clima de implicación en la tarea y las orientaciones a la maestría (aproximación y evitación), y entre la percepción de un clima de implicación en el ego y las orientaciones al resultado (aproximación y evitación). Además, la competencia percibida se asoció positivamente con las orientaciones a la maestría-aproximación y al resultado-aproximación. Por último, la orientación a la maestría-aproximación se asoció positivamente con la satisfacción con la vida y de la autoestima, la orientación al resultado-aproximación se relacionó positivamente con la satisfacción con la vida, mientras que la relación entre la orientación al resultado-evitación y la autoestima resultó negativa.

Por su parte Boixadós y Cruz (1999) con una muestra de jóvenes futbolistas (entre 11 y 14 años) encontraron que el clima de implicación en la tarea provocaba una mayor satisfacción y diversión con la práctica deportiva, mientras que el clima de implicación en el ego provocaba una menor satisfacción y diversión.

También Boixadós (1997) con una muestra de futbolistas alevines e infantiles (con edades entre los 11 y los 14 años) halló que el clima de implicación en la tarea se relacionaba con una mayor orientación a la tarea y que el clima de implicación en el ego se relacionaba con una mayor orientación al ego.

Siguiendo en este contexto, Ebbeck y Becker (1994) con una muestra de jugadores de fútbol (chicos y chicas) adolescentes americanos observaron que puntuaciones altas en el clima de implicación en la tarea estaban asociadas con altos niveles de orientación a la tarea.

Álvarez, Balaguer, Castillo y Duda (2012a) en su estudio con jugadores de fútbol adolescentes (12-16 años) encontraron que la percepción de un clima

implica a la tarea que se relaciona positivamente con la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y de relación.

Por su parte Smith et al. (2006) en su estudio con futbolistas infantiles, comprobaron que aquellos entrenadores que generan un clima de implicación al ego, conlleva la aparición de patrones desadaptativos y respuestas negativas a nivel cognitivo y emocional.

Pero si por algo se caracteriza el fútbol en la sociedad actual, es por su afán de rendimiento, así hemos encontrado estudios que relacionan el clima motivacional con este aspecto. Castillo et al. (2007) en su investigación con jóvenes futbolistas, hallaron que se produce una tendencia en los equipos a obtener una posición más alta en la clasificación final de la liga cuanto más alta era la percepción del equipo de un clima de implicación en la tarea.

Por su parte, Fabra et al. (2013) en su estudio con futbolistas jóvenes donde relacionaban el rendimiento y la percepción de eficacia de rol, encontraron que cuando los jugadores informaban de mayor percepción de eficacia de rol, sus entrenadores percibían que realizaban mejor sus roles tanto los de ataque como los de defensa. Por lo que el mejor rendimiento se da en aquellos jugadores que se perciben con mayor eficacia de rol debido a que éstos se comprometen e involucran más con las actividades que se les encomiendan y muestran mayor persistencia a pesar de las dificultades que se puedan encontrar.

### **3. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN EL CLIMA MOTIVACIONAL.**

El clima motivacional ha sido examinado en ámbito de la psicología del deporte a través de diversos instrumentos para medir el clima motivacional generado por los padres (e.g. White, 1996), profesores de educación física (e.g. Biddle et al., 1995; Papaioannou, 1994), entrenadores (Newton et al., 2000), héroes deportivos (e.g. Carr y Weigand, 2001), o los iguales (e.g. Vazou, Ntoumanis, y Duda, 2005). Así podemos encontrar los siguientes instrumentos:

- ✓ El Cuestionario de Clima en el Deporte (SCQ -*Sport Climate Questionnaire*-) que forma parte del paquete de cuestionarios

elaborados por la Teoría de la Autodeterminación para evaluar la percepción de Apoyo a la Autonomía en diferentes contextos (Balaguer, Castillo, Duda y Tomás, 2009).

- ✓ El cuestionario Peer MCYSQ (*Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire*) para medir el clima motivacional generado por los iguales de Ntoumanis y Vazou (2005).
- ✓ El Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ -*Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire*-) (Seifriz et al., 1992; Walling et al., 1993) y el PMCSQ-2 (Newton y Duda, 1993; Newton et al., 2000). Este último, usado para nuestro estudio en su versión castellana (Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo, 1997) adaptada al fútbol (Smith et al, 2006).

Será este último el que utilizemos para analizar el clima motivacional en nuestra investigación.

Para finalizar este capítulo, señalaremos los trabajos que han relacionado como en el presente trabajo, los climas motivacionales y el liderazgo.

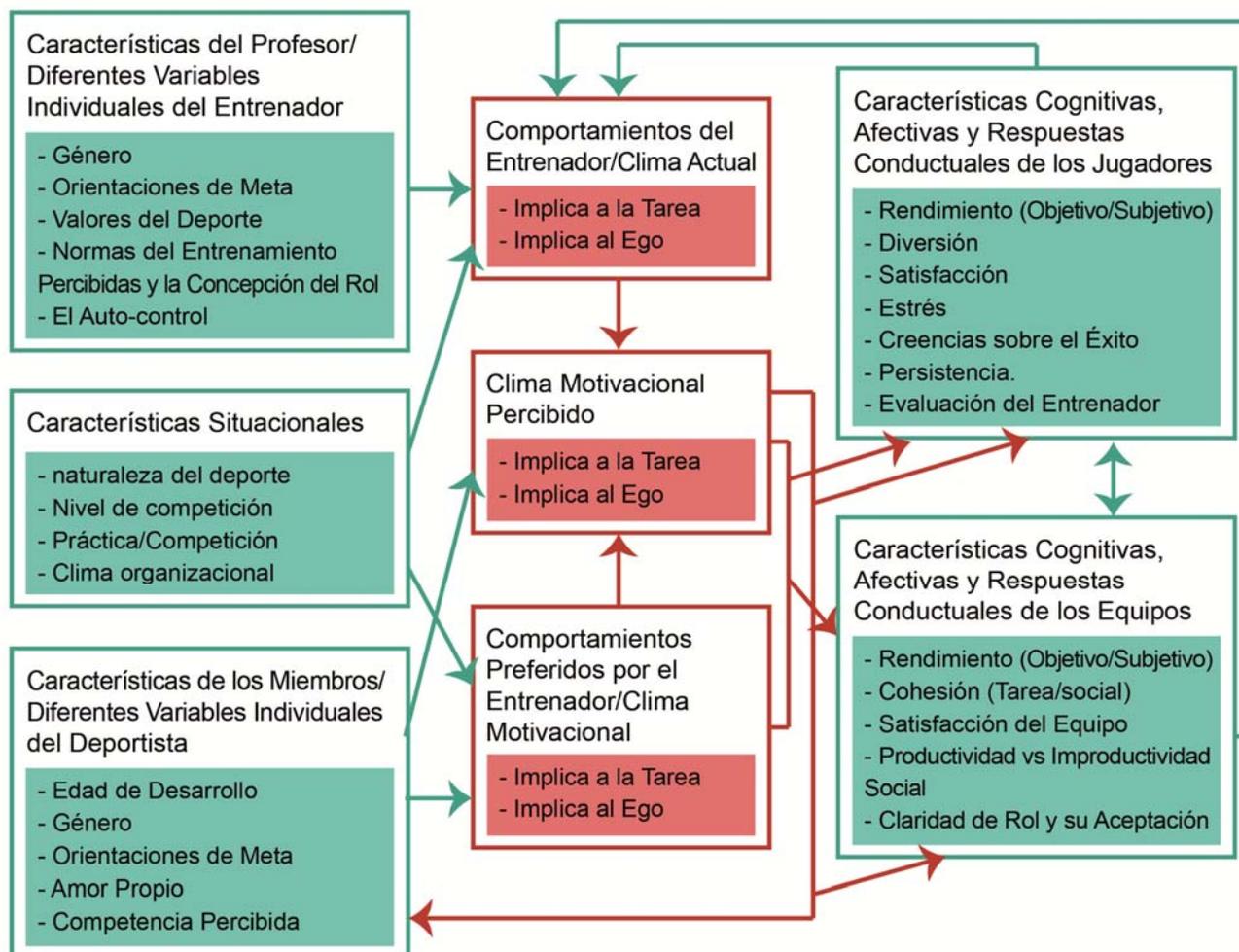
#### **4. CLIMA MOTIVACIONAL Y LIDERAZGO.**

Respecto a los trabajos que se han centrado en la evaluación de la conducta del entrenador como figura importante para alcanzar la mejora del rendimiento, se ha encontrado que el liderazgo y el clima motivacional generado por el entrenador deben tenerse en cuenta en el análisis de los procesos grupales y a la hora de obtener un buen rendimiento deportivo (Balaguer et al., 2004; Duda y Balaguer, 1999; Eys et al., 2007; Høigaard, et al, 2008; Leo et al., 2011b; Sivasubramaniam et al., 2002).

Álvarez et al. (2010) señalan que existen otros aspectos que deberían de analizarse como el papel que desempeña el contexto social en el rendimiento de los deportistas. De esta manera se relacionaría la teoría del liderazgo transformacional con teorías motivacionales (como puede ser la teoría de las metas de logro) que contribuyan a comprender cómo las características del entrenador se asocian con variables de especial importancia en el rendimiento

deportivo tales como la adherencia al entrenamiento y la implicación de los deportistas.

Chelladurai y Riemer (1998), sugieren que debe haber asociaciones entre las orientaciones de meta en poder de los deportistas y sus puntos de vista sobre el estilo de liderazgo de sus entrenadores. Así surge una de las primeras aproximaciones a esta consideración llevada a cabo por Duda y Balaguer (1999) donde vieron la relación existente entre el clima motivacional generado por el entrenador y las teorías de liderazgo de Smith y colaboradores (modelo mediacional de liderazgo) y de Chelladurai (modelo multidimensional de liderazgo). Duda y Balaguer (1999) exponen que la investigación derivada del modelo mediacional de liderazgo (Smith et al., 1979) ha proporcionado una gran cantidad de información acerca de la relevancia de los patrones sociales de refuerzo que utilizan los entrenadores, así como las bases para el cambio de comportamientos de los entrenadores haciendo que estos puedan ser más efectivos. Por su parte, los trabajos que nacen en el modelo multidimensional de liderazgo (Chelladurai, 1993) proporcionan una mayor conciencia de las dimensiones del estilo de liderazgo y la importancia de la conducta del líder y sus interrelaciones con el rendimiento y la satisfacción de los atletas. Una gran cantidad de estudios fundamentados en la teoría de metas de logro (Ames, 1992a; Nicholls, 1989) nos han informado sobre las consecuencias motivacionales de los objetivos de los atletas y el papel del entrenador en la promoción de la implicación a la tarea frente a la implicación al ego en el deporte. Así presentan un modelo integrado que combina elementos, variables centrales, y la relación de los predictores que emanan de dichos modelos de liderazgo conjuntamente con la teoría de metas de logro. (Ver Figura 9).



**Figura 9.** Modelo integrado de componentes de liderazgo conjuntamente con la teoría de metas de logro. Fuente: Adaptado de Duda y Balaguer (1999).

Es a partir de aquí, cuando en nuestro estudio queremos dar un paso más allá y establecer la relación entre la citada teoría de metas de logro y la teoría de liderazgo más en auge actualmente, la teoría de liderazgo transformacional.

Ya en la actualidad, en el estudio ya citado anteriormente llevado a cabo por Álvarez et al. (2013) con su intervención con la técnica TARGET, se analizó el liderazgo transformacional, viendo como tras esta intervención, el estilo de liderazgo de la entrenadora cambió hacia un perfil de liderazgo óptimo (Avolio y Bass, 1991). Este perfil presenta una entrenadora más transformacional, fomentando en las deportistas mayor participación a la hora de establecer

objetivos, transmitiendo una clara visión de los mismos y no apoyándose tanto en el control. Además, transformaron las dificultades en retos intrínsecamente motivadores, dando un mayor apoyo a las opciones que daban las deportistas y motivando a estas hacia los retos planteados. Los resultados mostraron mejoras en aquellos aspectos que eran susceptibles de ser mejorables, sin afectar a aspectos que presentaban valores deseables al igual que se vio en estudios anteriores (e.g. Fournier et al., 2005). Además, la percepción de clima tarea, la cohesión y el estilo de liderazgo *laissez faire* no cambiaron durante la intervención (Álvarez et al., 2013).

Esto nos da lugar a decir, tal como señalan Leo et al., (2013) en su estudio reciente en el ámbito del fútbol, que los principales hallazgos encontrados entre motivación y liderazgo señalan que aquellos entrenadores que se declaran con un tipo de liderazgo asociado con el entrenamiento e instrucción, feedback positivo, apoyo social y comportamiento democrático están relacionados con el clima motivacional implicado a la tarea que genera el entrenador (Alferman, Lee y Würth, 2005). A su vez, diversos estudios han encontrado que los entrenadores que apoyan este tipo de liderazgo, rechazan liderazgos más autocráticos teniendo así equipos con mayor cohesión entre sus miembros (Gardner, Shields, Bredemeier y Brostrom, 1996; Loughhead y Carron, 2004; Peace y Kozub, 1994).

Los propios resultados del estudio de Leo et al., (2013) citados anteriormente resaltan que aquel entrenador que utilice estilos de liderazgo que ayuden a la autonomía y el apoyo al jugador, tendrá mayor probabilidad de que aparezca un clima motivacional que fomente la mejora y el esfuerzo personal. Mientras que por otro lado aquel entrenador que aboga por estilos de liderazgo más autocráticos y directivos, suelen aparecer climas motivacionales centrados en la competitividad y la comparación interpersonal, condicionando de esta manera el funcionamiento del grupo.

Otros estudios en la misma línea han demostrado que el tipo de liderazgo y el clima motivacional que genera el entrenador incide en la satisfacción de los jugadores (Aoyagi, Cox y McGuire, 2008; Bahrami, Zardoshtian y Jourkesh, 2011; Balaguer et al., 2002).

De manera aplicada, y viendo de manera palpable la importancia de la creación de climas motivacionales y la elección de un estilo de liderazgo adecuado por parte del entrenador, actualmente se lleva a cabo en nuestro país el proyecto PAPA (*Promoting Adolescent Physical Activity*). Se trata de un proyecto de intervención de carácter europeo con gran dotación económica para mejorar la calidad de la participación de niños y adolescentes que juegan al fútbol en su tiempo libre. El proyecto se centra en un programa de formación de entrenadores de fútbol para la promoción del desarrollo psicosocial y la adopción de estilos de vida saludables entre jóvenes europeos. Se instruye a los entrenadores a través de teorías motivacionales a generar climas positivos para promocionar la actividad física de los adolescentes a través del fútbol (para más detalle véase Duda, 2013).

El entrenador es la figura que a través del liderazgo de un grupo o equipo, crea climas motivacionales que tienen consecuencias en la experiencia que el adolescente vive a través de la práctica de actividad física y deportiva.

Los estilos de liderazgo transformacional del entrenador así como los climas de implicación en la tarea creados por éste, se relacionan con variables deseables de la práctica de actividad física y el deporte. En esta línea, muy recientemente, Hodge et al. (2014) presentan un trabajo con la selección nacional de rugby de Nueva Zelanda (*All Blacks*) que en diversos aspectos se alinea con nuestra investigación con un trabajo cualitativo. Estos autores profundizan en los factores del clima motivacional que han inducido el éxito deportivo de su equipo bajo el lema "*Better People Make Better All Blacks*". Para ellos, uno de estos factores es el liderazgo, más concretamente el liderazgo grupal, con características del liderazgo transformacional (Bass y Riggio, 2006), donde hacen partícipes a los jugadores de las responsabilidades de dirección de equipo en todos los ámbitos del mismo, representando un cambio sustancial y punto de inflexión con respecto al modelo de gestión previo del equipo .

Se identificaron como elementos clave los actos del entrenador en la generación del clima motivacional de los *All Blacks* ofreciendo elección (por ejemplo, tener responsabilidad en la toma de decisiones), alentar a los deportistas a tomar la iniciativa (por ejemplo, el grupo de liderazgo) y el uso del

feedback para potenciar el rendimiento (por ejemplo, el uso del feedback sobre la mejora de las fortalezas, no solo para disminuir las debilidades). Este modelo, que ellos denominan de gestión dual (entrenador y grupo de liderazgo formado por jugadores) parecen reflejar los principios claves del liderazgo transformacional (Bass y Riggio, 2006) es decir, la consideración individualizada, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual, el fomento de la aceptación de los objetivos del grupo, las expectativas de alto rendimiento, y los modelos apropiados de conducta.

Para su estudio, se utilizaron gran cantidad de fuentes de información para generar una imagen completa del clima motivacional creado durante la etapa 2004-2011 el equipo de los *All Blacks* tales como entrevistas en profundidad con entrenadores, libros, artículos de revistas, o documentales que hablaban sobre ellos.

La labor de los entrenadores se basó en un trabajo no formal integrado, tanto dentro como fuera del campo de trabajo, donde pese a haber un capitán, existían muchos más líderes (grupo de liderazgo) que conocían su función y papel dentro de la estructura del equipo. El grupo de liderazgo también se animó a tomar un papel fundamental la planificación de cada temporada, así como asumir la participación directa en la elaboración de las tácticas de juego y en la organización de la semana de entrenamiento.

Como recomendaciones prácticas para llevar a cabo, nos indican que el adoptar una mentalidad de liderazgo transformacional a través de un enfoque en la consideración individual, motivación inspiradora, estimulación intelectual, fomento de la aceptación de los objetivos del grupo, expectativas de alto rendimiento, y los modelos de conducta adecuados (ver Arthur et al., 2011; Hardy et al., 2010; Smith, Arthur, Hardy, Callow y Williams, 2013, para ejemplos prácticos), propiciarán un adecuado clima motivacional en deportistas de élite como es el caso de los *All Blacks*, pero este puede cambiar si se varía el nivel competitivo.

Podemos así establecer el primer precedente que contempla el liderazgo transformacional y el clima motivacional, publicado previo a nuestro estudio.

Aquí termina el recorrido de revisión teórica donde hemos revisado la etapa de la adolescencia y su relación con la actividad física y en particular con la práctica de fútbol, el deporte del fútbol con todas sus características, las teorías de liderazgo y en particular el liderazgo en el deporte, haciendo especial énfasis en la teoría de liderazgo transformacional aplicada al contexto de la actividad física y el deporte, para terminar revisando las aportaciones que desde la motivación se ha hecho a través de los climas motivacionales en el ámbito de la actividad física y el deporte, dando un énfasis especial al contexto del fútbol.

A modo de resumen de la revisión teórica realizada, destacamos las siguientes conclusiones:

Que el fútbol es el deporte más practicado actualmente en nuestro país y más concretamente en la provincia de Granada, lo cual hace que aquellas mejoras y avances que se realicen en él, tendrán una rápida difusión debido a la gran repercusión socioeconómica que tiene este deporte. Como hemos comentado durante todo este marco teórico, la figura del entrenador es un elemento fundamental en el desarrollo y la vivencia de las experiencias del deportista en relación a la práctica de actividad física y el deporte, por lo que todas aquellas acciones que este realice, tendrán repercusión directa en el joven deportista de cara a su trayectoria deportiva.

Por otro lado, la adolescencia es la etapa donde se producen los cambios físicos, psíquicos y sociales más importantes y en menos periodo de tiempo de toda su vida. En ella, la actividad física y en concreto la práctica de un deporte con unas características tan especiales como es el fútbol, tendrá un papel muy importante como fuente de socialización y de adquisición de unos buenos hábitos y valores, haciendo que perduren y formen parte de su vida adulta.

El estilo de liderazgo del entrenador es crucial para los resultados deseables en el deportista. Un estilo de liderazgo transformacional, hará que los jugadores se sientan más comprometidos con el entrenador, más identificados con los objetivos propuestos y den un esfuerzo extra en sus entrenamientos y partidos entre otros muchos beneficios.

Por su parte, los climas motivacionales de implicación en la tarea que genere el entrenador, en donde el jugador se sienta valorado, se divierta, no esté presionado por el entorno y disfrute de su práctica deportiva, harán que los resultados de su equipo sean los esperados por el entrenador.

Así pues, y concluyendo los capítulos de revisión teórica, hasta donde sabemos, solo existe el reciente trabajo de Hodge et al. (2014) donde se estudian los estilos de liderazgo de entrenadores desde el paradigma transformacional y su relación con los climas motivacionales, este es el motivo por el que queremos conocer el estilo de liderazgo de los entrenadores de los equipos de fútbol federados de categoría juvenil (16-18 años) de la provincia de Granada (España) y su relación con los climas motivacionales que estos generan y las variables de resultado (esfuerzo extra de los jugadores, la eficacia percibida del entrenador y la satisfacción con el estilo de liderazgo del entrenador).





# PARTE EMPÍRICA





## CAPÍTULO VI



# MÉTODO

*"La adversidad hace que algunos hombres se rompan, a otros les hace romper récords".*

*William A. Ward (1970).*



## CAPÍTULO VI

### MÉTODO.

En este capítulo, se desarrollará el método utilizado para la elaboración del presente trabajo de investigación. En primer lugar se expondrá la descripción de los objetivos e hipótesis. En segundo lugar se describirá el universo de jugadores y equipos juveniles de fútbol federados de la provincia de Granada. En tercer lugar se detallará la muestra de este estudio. En cuarto lugar se describirán los instrumentos utilizados en nuestro estudio y se definirán las variables implicadas en los mismos y que serán evaluadas. En quinto lugar se detallará el procedimiento de recogida de información. Y en último lugar se expondrán los análisis estadísticos efectuados para la realización de los objetivos y la verificación de las hipótesis planteadas en el presente trabajo de investigación.

#### **1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.**

El objetivo del presente trabajo se centra en la descripción, estudio de las relaciones y estudio de la predicción entre tres grupos de variables: 1) el estilo de liderazgo del entrenador basado en las conductas que lo componen desde la teoría de liderazgo transformacional de Bass (1985) percibidos tanto por el entrenador como por los jugadores que dirige; 2) los climas motivacionales generados por el entrenador y percibidos por ellos mismos y por los jugadores de sus equipos; y 3) las variables de resultado “esfuerzo extra del jugador”, “eficacia percibida del líder” y “satisfacción con el líder”, en una muestra representativa de los equipos de fútbol federado de categoría juvenil de la provincia de Granada (España).

### 1.1. OBJETIVOS GENERALES.

- I. Estudiar los estilos de liderazgo del entrenador y las conductas que los componen, los climas motivacionales generados por el entrenador así como las variables esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder en los jugadores y sus entrenadores de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.
- II. Estudiar las relaciones que se establecen entre los estilos de liderazgo del entrenador y las conductas que los componen, los climas motivacionales generados por el entrenador así como las variables esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder en los jugadores y sus entrenadores de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.
- III. Estudiar el poder predictivo de los estilos de liderazgo del entrenador y las conductas que los componen sobre los climas motivacionales generados por el entrenador, de los climas motivacionales sobre las variables de resultado (esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder) y de los estilos de liderazgo y las conductas que los componen sobre dichas variables de resultado, en los jugadores y sus entrenadores de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

### 1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Los objetivos específicos correspondientes al **primer objetivo general** son:

- I. Describir los estilos de liderazgo y las conductas que los componen, percibidos por entrenadores y jugadores de los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.
- II. Describir las variables de resultado esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

- III. Describir los climas motivacionales creados por los entrenadores y percibidos por jugadores y entrenadores, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.
- IV. Explorar si existen diferencias entre la autopercepción del estilo de liderazgo por parte de los entrenadores con respecto a la percepción que de ellos tienen los jugadores, así como respecto de las variables de resultado esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.
- V. Explorar si existen diferencias entre la percepción de los climas motivacionales por parte de los entrenadores con respecto a la percepción de los jugadores, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.
- VI. Explorar si existen diferencias en la percepción del liderazgo del entrenador y los climas motivacionales en función de las variables sociodemográficas de los jugadores en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.
- VII. Explorar si existen diferencias en la percepción del liderazgo del entrenador y los climas motivacionales en función de las variables sociodemográficas de los entrenadores en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

Los objetivos específicos correspondientes al **segundo objetivo general** son:

- VIII. Estudiar las relaciones entre las distintas conductas que componen los estilos de liderazgo.
- IX. Estudiar las relaciones entre los estilos de liderazgo y los climas motivacionales percibidos por los jugadores de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.
- X. Estudiar las relaciones que se establecen entre las conductas que componen los estilos de liderazgo, así como entre dichas conductas y el esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción

con el líder, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

- XI.** Estudiar las relaciones entre los climas motivacionales y el esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

Los objetivos específicos correspondientes al **tercer objetivo general** son:

- XII.** Estudiar el poder predictivo de los estilos de liderazgo, sobre el esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.
- XIII.** Estudiar el poder predictivo de los climas motivacionales, sobre el esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.
- XIV.** Estudiar el poder predictivo de las conductas que componen los estilos de liderazgo y el clima motivacional, sobre el esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.
- XV.** Comprobar si las conductas de liderazgo transformacional aumentan los efectos de las conductas de liderazgo transaccional activo sobre las variables de resultado esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

### 1.3. HIPÓTESIS.

En base a la revisión realizada en el marco teórico y los objetivos proyectados, se plantean las siguientes hipótesis:

**Hipótesis 1a.** En aquellas conductas de liderazgo donde no se produzca el acuerdo entre entrenadores y jugadores, los entrenadores se percibirán con valores más altos en las conductas transformacionales<sup>1</sup> y transaccionales activas<sup>2</sup> en comparación con la percepción de los jugadores.

**Hipótesis 1b.** En la misma línea, en aquellas conductas de liderazgo donde no se produzca el acuerdo entre entrenadores y jugadores, los entrenadores se percibirán con valores más bajos en las conductas dirección por excepción pasiva y *laissez faire* de lo que serán percibidos por sus jugadores.

**Hipótesis 1c.** Asimismo, los entrenadores percibirán valores más altos en aquellas variables de resultado<sup>3</sup> donde no exista acuerdo entre los entrenadores y sus jugadores.

**Hipótesis 2.** En cuanto a la percepción del clima motivacional, cuando no exista acuerdo entre los entrenadores y sus jugadores, los entrenadores percibirán valores mayores en la variable clima de implicación en la tarea y valores menores en clima de implicación en el ego que sus jugadores.

**Hipótesis 3a.** Las conductas que componen el liderazgo transformacional se relacionarán positivamente entre ellas, al igual que habrá una relación de igual sentido con las conductas transaccionales activas (recompensa contingente y dirección por excepción -activa-), en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

**Hipótesis 3b.** En la misma línea, las conductas dirección por excepción (pasiva) y *laissez-faire* se relacionarán entre sí de manera positiva y de manera negativa con el resto de conductas de liderazgo. Siendo éstas de signo contrario al resto de conductas de liderazgo, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

---

<sup>1</sup> Influencia idealizada (conducta), influencia idealizada (atribución), motivación inspiracional, estimulación intelectual, consideración individualizada.

<sup>2</sup> Recompensa contingente, dirección por excepción (activa).

<sup>3</sup> Esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder.

**Hipótesis 3c.** El estilo de liderazgo transformacional así como las conductas activas del liderazgo transaccional del entrenador se relacionarán positivamente con las variables de resultado de esfuerzo extra, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

**Hipótesis 3d.** Las conductas de liderazgo dirección por excepción (pasiva) y *laissez-faire* se relacionaran negativamente con las variables de resultado de esfuerzo extra, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

**Hipótesis 3e.** El estilo de liderazgo transformacional y transaccional activo del entrenador se relacionaran de manera positiva con los climas de implicación en la tarea que éste genera, y negativamente con los climas de implicación en el ego en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

**Hipótesis 3f.** De la misma manera, el estilo pasivo de liderazgo del entrenador, y las conductas que lo componen (dirección por excepción -pasiva- y *laissez-faire*), se relacionaran positivamente con los climas de implicación en el ego y negativamente con los climas de implicación en la tarea que este genera, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

**Hipótesis 3g.** Los climas de implicación en la tarea que el entrenador genera se relacionarán positivamente con las variables de resultado de esfuerzo extra, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

**Hipótesis 3h.** Los climas de implicación en el ego que el entrenador genera se relacionarán negativamente con las variables de resultado de esfuerzo extra, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

**Hipótesis 4a.** El estilo de liderazgo transformacional predecirá de forma positiva las variables de resultado de esfuerzo extra, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.

**Hipótesis 4b.** El estilo de liderazgo transaccional activo predecirá de forma positiva las variables de resultado de esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder.

**Hipótesis 4c.** El estilo pasivo de liderazgo predecirá de forma negativa las variables de resultado de esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder.

**Hipótesis 5a.** El clima motivacional de implicación en la tarea predecirá de manera positiva las variables de resultado de esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder.

**Hipótesis 5b.** En la misma línea, el clima motivacional de implicación en el ego predecirá de manera negativa las variables de resultado de esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder.

**Hipótesis 6a.** El estilo de liderazgo transformacional, el liderazgo transaccional activo<sup>4</sup> junto con el clima de implicación en la tarea predecirán de manera positiva las variables de resultado de esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder.

**Hipótesis 6b.** El estilo de pasivo de liderazgo junto con el clima de implicación en el ego predecirán de manera negativa las variables de resultado de esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder.

**Hipótesis 7.** El estilo de liderazgo transformacional y las conductas que lo componen<sup>5</sup> aumentará los efectos del estilo de liderazgo transaccional sobre las variables de resultado de esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder.

---

<sup>4</sup> Recompensa contingente, dirección por excepción (activa).

<sup>5</sup> Influencia idealizada (conducta), influencia idealizada (atribución), motivación inspiracional, estimulación intelectual, consideración individualizada.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL UNIVERSO DE LOS JUGADORES, ENTRENADORES Y EQUIPOS DE FÚTBOL FEDERADOS DE LA CATEGORÍA JUVENIL DE LA PROVINCIA DE GRANADA (ESPAÑA).

Las competiciones de fútbol de la Real Federación Española de Fútbol (organizadas por las Federaciones Andaluza y Granadina respectivamente) en la provincia de Granada cuentan con 63 equipos federados en categoría juvenil (16-18 años), que representan un total de 1.324 jugadores, divididos estos en las siguientes divisiones: División de Honor, Nacional, Preferente, 1ª Provincial y 2ª Provincial. Los jugadores se reparten por división como muestra la Tabla 12.

Se realizó un muestreo estratificado aleatorio por conglomerados, por divisiones de fútbol juvenil federado de la provincia de Granada (España). Según datos de la Real Federación Española, Andaluza y Granadina de Fútbol (dependiendo de quién sea su responsable), en el momento de recogida de datos, los equipos objeto de estudio se dividían en cinco categorías conformando el universo de referencia para calcular la representatividad de la muestra: división de honor (63 jugadores), nacional (36 jugadores), preferente (359 jugadores), 1ª provincial (384 jugadores) y 2ª provincial (482 jugadores), todos los equipos eran masculinos y estaban entrenados por hombres en la fecha de recogida de datos.

**Tabla 12.**

*Universo total de equipos y jugadores de fútbol juvenil en la provincia de Granada.*

Categoría	Número de equipos	Porcentaje	Número de jugadores	Porcentaje
División de Honor	3	4.76%	63	4.76%
Nacional	2	3.17%	36	2.72%
Preferente Provincial	16	44.44%	359	27.11%
Primera Provincial	18	28.57%	384	29%
Segunda Provincial	24	38.09%	482	36.4%
Total	63	100%	1324	100%

**Nota.** Fuente: Federación Española, Andaluza y Granadina de Fútbol (2013).

Hemos de señalar que en la provincia de Granada no existe categoría femenina para estas edades en concreto y que todos los equipos son entrenados por hombres, por lo que nuestro estudio solo hablará en términos de jugadores y entrenadores masculinos.

### 3. SELECCIÓN DE LOS SUJETOS: DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.

Con el objeto de cuidar la calidad de los datos obtenidos e intentando minimizar el impacto en los resultados de nuestro estudio debido a los cuestionarios inadecuadamente contestados (contestación arbitraria, cuestionarios inacabados, respuestas nulas, etc.) de la muestra recogida se eliminaron un total de 228 cuestionarios (26.72%). Así, la muestra final objeto de estudio quedó finalmente compuesta por 625 jugadores de entre 16 y 18 años de edad ( $M=16.87$ ;  $DT=0.81$ ) y por sus 50 entrenadores respectivos ( $M=38.76$ ;  $DT = 9.39$ ) (véase Tabla 13).

**Tabla 13.**

*Muestra final de entrenadores y jugadores de fútbol juvenil en la provincia de Granada.*

Categoría	Número de entrenadores	Porcentaje	Número de jugadores	Porcentaje
División de Honor	3	6%	41	6.56%
Nacional	2	4%	28	4.48%
Preferente Provincial	13	26%	143	22.88%
Primera Provincial	17	34%	205	32.8%
Segunda Provincial	15	30%	208	33.28%
Total	50	100%	625	100%

Esta muestra es representativa del universo de jugadores de fútbol juvenil federado de la provincia de Granada (España), totalizando el 47.21% del universo, con un error muestral de .03 para el total de la muestra de jugadores y errores muestrales de entre .05 y .09 para los estratos (véase Tabla 14).

La siguiente fórmula<sup>6</sup> se ha empleado para calcular el error muestral con un muestreo aleatorio simple para una población finita (universo pequeño), aplicado a cada uno de los estratos (Rodríguez, 2001):

$$e = \sqrt{\frac{(K^2 P(1-P)) \cdot (N-n)}{n \cdot (N-1)}}$$

**Tabla 14**

*Error muestral (Jugadores). Muestreo aleatorio.*

	<b>N</b>	<b>K</b>	<b>P</b>	<b>n</b>	<b>e</b>
Población Total	1324	1,96	0,5	625	0,03
División de Honor	63	1,96	0,5	41	0,09
Nacional	36	1,96	0,5	28	0,09
Preferente	359	1,96	0,5	142	0,06
Primera Provincial	384	1,96	0,5	205	0,05
Segunda Provincial	482	1,96	0,5	209	0,05

A continuación, expondremos de manera gráfica las características principales de la muestra de jugadores (Figuras 10 a 12). , y de entrenadores (Figuras 13 a 19).

### Jugadores:



**Figura 10.** Descripción porcentual de la muestra de jugadores por categorías federadas.

<sup>6</sup> N = tamaño del universo; K = nivel de confianza (para 1- $\alpha$  = 0.95; K = 1.96); P = Proporción de una categoría de la variable; P (1-P) = varianza en caso de que se distribuye binomialmente); n = tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción).

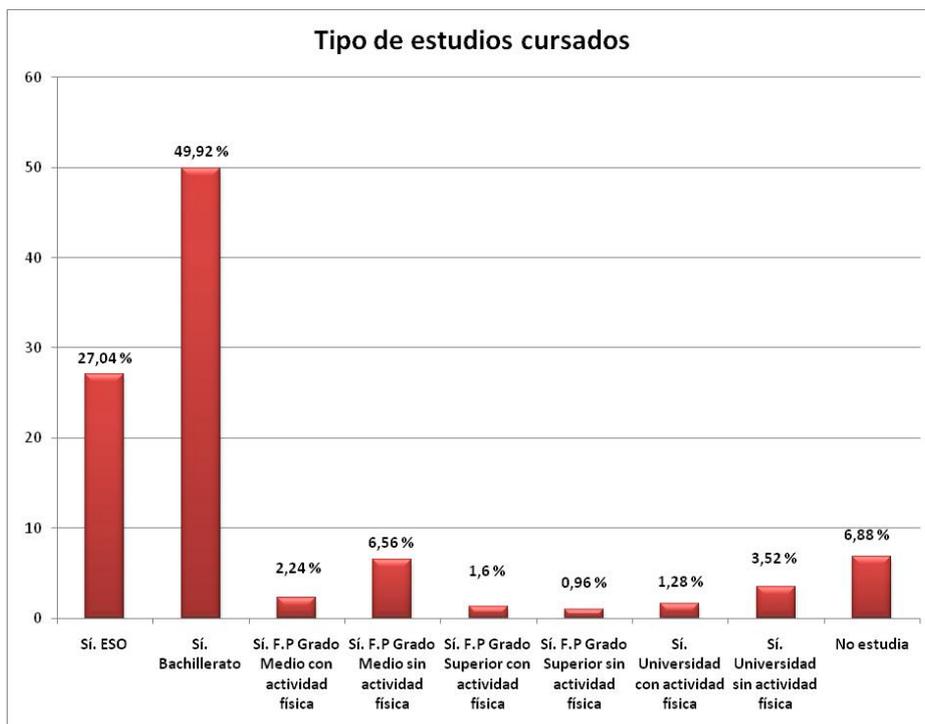
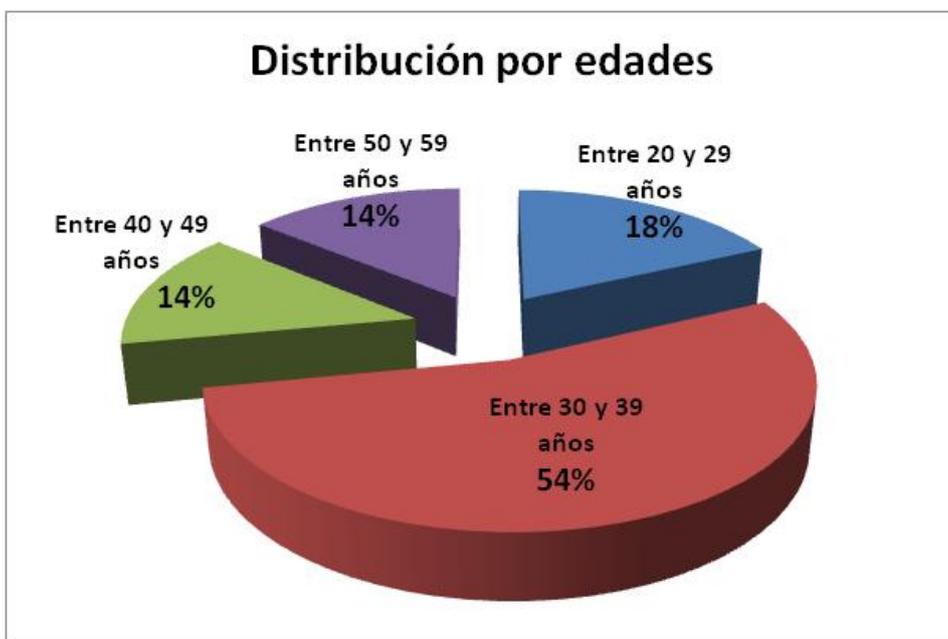


Figura 11. Descripción porcentual de la muestra de jugadores por estudios cursados.



Figura 12. Descripción porcentual de la muestra de jugadores por año de juvenil en el que se encuentra. Primer año equivale a 16 años, Segundo año equivale a 17 años y Tercer año equivale a 18 años.

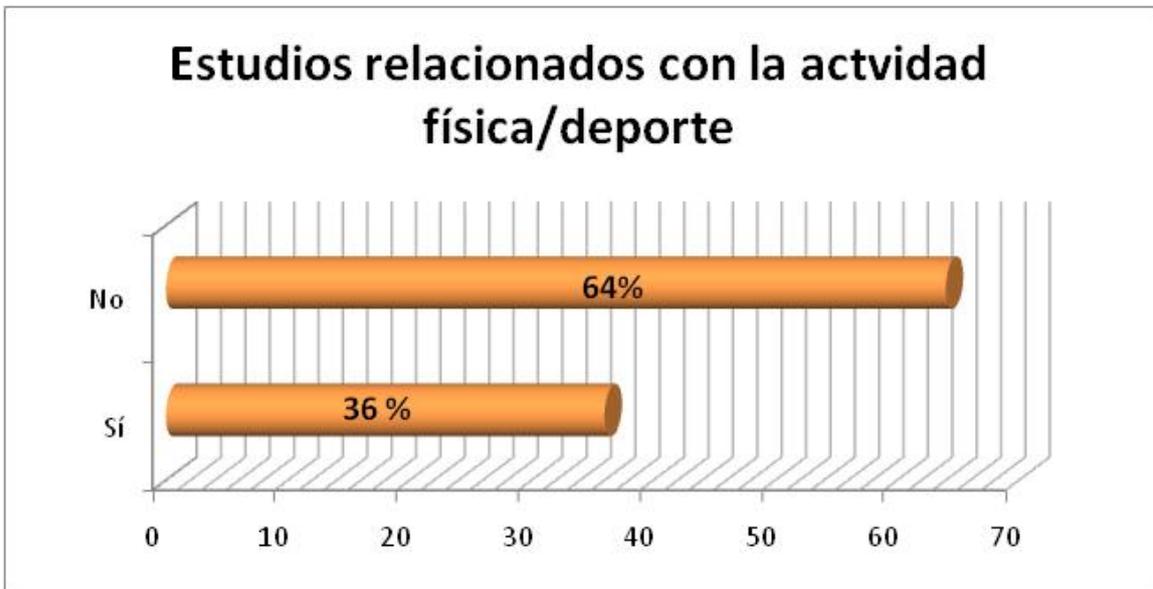
**Entrenadores:**



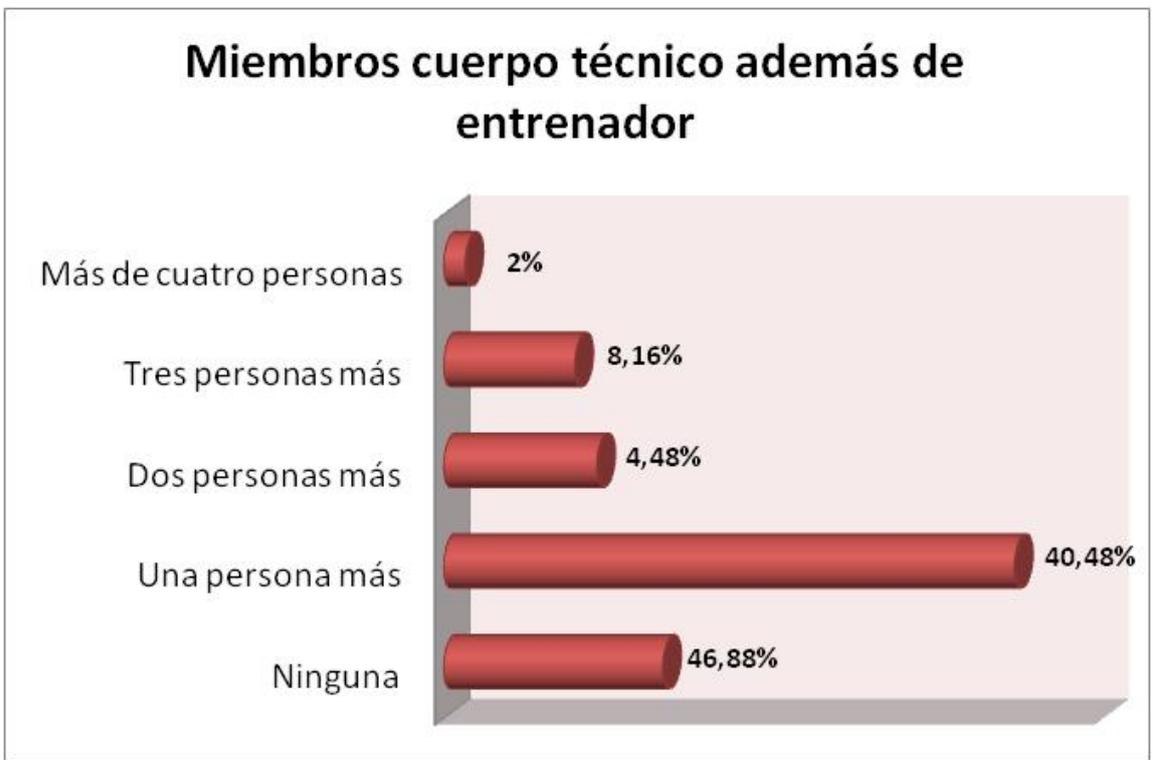
**Figura 13.** Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por edad.



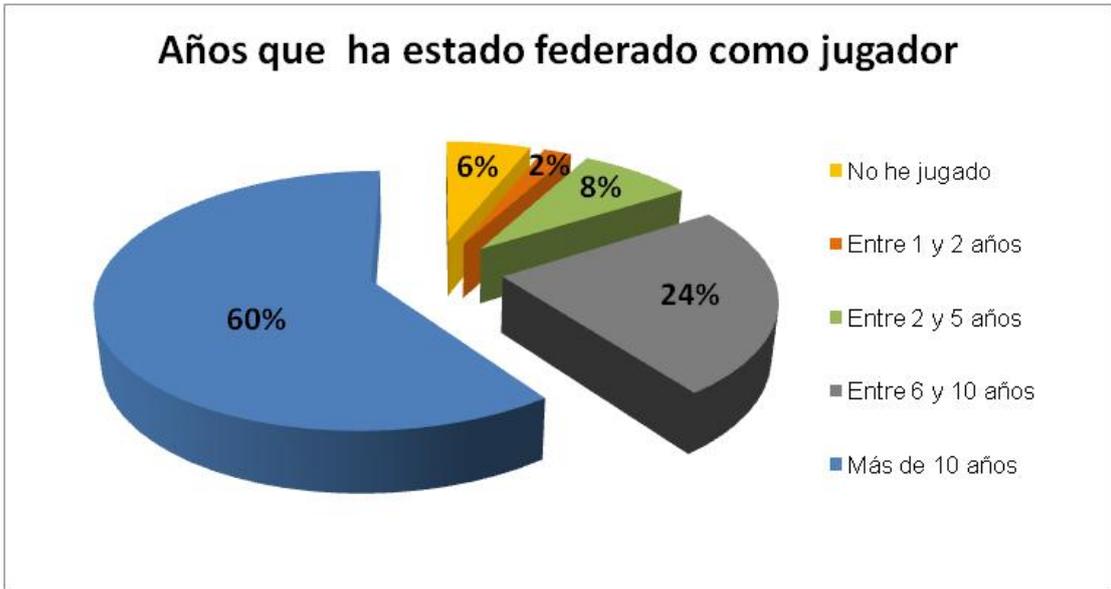
**Figura 14.** Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por estudios máximos alcanzados.



**Figura 15.** Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por estudios relacionados o no con la actividad física y el deporte.



**Figura 16.** Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por número de componentes además de él mismo en su cuerpo técnico.



**Figura 17.** Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por número de años de experiencia federada como jugador.



**Figura 18.** Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por número de años de experiencia como entrenador.



**Figura 19.** Descripción porcentual de la muestra de entrenadores por situación laboral además de estar entrenando a su actual equipo.

#### 4. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES.

##### 4.1. CUESTIONARIO MLQ-5X.

Bass (1985) desarrolló el *Multifactorial Leadership Questionnaire* (MLQ) para medir los distintos componentes de su modelo de liderazgo. Desde la creación del MLQ (Bass, 1985), este instrumento ha tenido distintas versiones. Siguiendo a Bass y Avolio (1995), la primera versión fue el MLQ-Forma 5 (Bass, 1985), que constaba de 6 factores (carisma, estimulación intelectual, consideración individualizada, recompensa contingente, dirección por excepción, “*laissez-faire*”). Las siguientes evoluciones, han sido realizadas por necesidad de dar respuesta (Bass y Avolio, 1993) a problemas psicométricos del instrumento (Hunt, 1991; Smith y Peterson, 1988; Yukl, 1994; Yukl y Van Fleet, 1992). A modo de resumen, en nuestra búsqueda hemos encontrado referencias a varias formas distintas del MLQ. Antonakis y colaboradores (2003) hacen una revisión de los estudios de estructura factorial de las distintas versiones del MLQ, citando las siguientes formas: Forma 5, Forma X; Forma 8Y; Forma 1; Forma 5S; Forma 5R; Forma 5X. Así, Antonakis y colaboradores (2003) encuentran trabajos que obtienen desde 2 factores (carisma/motivación

inspiracional, recompensa contingente), siendo éste un trabajo sobre la forma X en el contexto de la iglesia católica (Druskat, 1994), hasta trabajos con 9 factores (influencia individualizada-atribución, influencia individualizada-conducta, motivación inspiracional, estimulación intelectual, consideración individualizada, recompensa contingente, dirección por excepción-activa, dirección por excepción-pasiva, “*laissez-faire*”) que son encontrados por Tejada, Scandura y Pillai (2001) (para una lectura más detenida de esta revisión, véase Antonakis y colaboradores, 2003, p. 261-295).

Existen dos versiones del formato MLQ 5X, una versión de 63 ítems (MLQ 5X Revised-63) y otra versión (MLQ 5X Revised, también llamada versión corta). Según sus autores “*aunque la versión de 63 ítems es muy útil para la formación y el coaching, es menos útil para estudios de investigación*” (Bass y Avolio, 1997, p.11). Es por este motivo por el que se decidió utilizar en esta investigación, la versión corta de 45 ítems que mantiene todas las propiedades psicométricas de validez y fiabilidad adecuadas. Esta versión consta de dos formas según conteste el subordinado sobre el líder (forma para el subordinado) o el líder sobre sus propias conductas (forma para el líder).

Las versiones del *Multifactorial Leadership Questionnaire* forma 5X-corta (MLQ-5X©, Bass y Avolio, 1995) han sido validadas y traducidas al castellano (Molero, 1994; Molero et al., 2010). Posteriormente esta versión se adaptó al fútbol en sus dos formas (jugador y entrenador) para la realización del presente estudio<sup>7</sup>.

Este instrumento se compone de 45 ítems, 36 de los cuales recogen nueve conductas del líder con cuatro ítems cada una, la Influencia Idealizada (conducta), la influencia idealizada (atribución), la motivación inspiracional, la estimulación intelectual, la consideración individualizada, la recompensa contingente, la dirección por excepción activa, la dirección por excepción pasiva, y el *laissez-faire*; y los nueve ítems restantes recogen información sobre el esfuerzo extra del jugador como resultado de las conductas del entrenador (tres ítems), la eficacia del entrenador como líder (cuatro ítems) y la satisfacción con el entrenador como líder (dos ítems). El cuestionario comienza con la frase: “Mi Entrenador...” y las respuestas se recogen en una escala

<sup>7</sup> Licencia de utilización para fines investigadores concedida por Mind Garden, Inc. (véase Anexo 1).

Likert con rango desde 0 (nunca) hasta 4 (casi siempre). Ejemplos de ítems serían: “Me trata más como persona individual que como miembro de un equipo”, “Incrementa mi deseo de trabajar más en mi deporte”, y “Va más allá de su propio interés en beneficio del equipo”.

### **Variables de resultado.**

Para finalizar, y tal y como se ha comentado en el apartado anterior, el cuestionario MLQ en todas las versiones usadas hasta la fecha, incluyen la evaluación de las siguientes variables de resultado en relación a los estilos de liderazgo (Bass y Avolio, 1997): el “Esfuerzo Extra”, la “Eficacia” y la “Satisfacción”. A continuación pasaremos a explicar cada una de ellas.

- **Esfuerzo extra del jugador:** El Esfuerzo Extra refleja el grado en el que los colaboradores ejercen esfuerzo más allá de lo habitual, consecuencia del liderazgo.
- **Eficacia percibida del líder:** Esta variable refleja la eficacia de un líder vista por sí mismo (en la versión del inventario para el líder) y por los demás en cuatro áreas: saber averiguar las necesidades laborales de los colaboradores; representar las necesidades de los colaboradores ante los superiores de mayor nivel; contribuir a la eficacia organizacional; y llevar a cabo su trabajo de líder del grupo.
- **Satisfacción con el líder:** La satisfacción refleja cómo de satisfecho está el líder con su propio estilo (en la versión para autoinforme del líder) y qué nivel de satisfacción general tiene el colaborador con su líder.

*Validez factorial.* Los resultados obtenidos con análisis factorial confirmatorio por Bass y Avolio (1995) sobre los 36 ítems que miden las conductas del líder apoyan la existencia de nueve factores no ortogonales: influencia idealizada (conducta), influencia idealizada (atribución), motivación inspiracional, estimulación intelectual, consideración individualizada, recompensa contingente, dirección por excepción (activa), dirección por excepción (pasiva), y “*laissez-faire*”. Asimismo, los resultados también apoyan la existencia de tres factores no ortogonales en los ítems que recogen las

variables de resultado: esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder.

*Fiabilidad.* Se han encontrado valores de consistencia interna del MLQ 5X que oscilan entre .74 y .94 (e.g. Álvarez, 2010; Bass y Avolio, 1995; Molero, 1994; Molero et al., 2000).

#### **4.2. CUESTIONARIO PMCSQ-2.**

Apoyándose en el trabajo de Walling et al., (1993), Newton y Duda (1993) desarrollaron una nueva versión del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (*Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire*, PMCSQ-2) el cual mide las percepciones del clima motivacional predominante en un determinado contexto deportivo, donde podemos encontrar dos dimensiones: clima de implicación en la tarea y clima de implicación en el ego.

Para el presente estudio hemos utilizado este cuestionario PMCSQ-2 (Newton y Duda, 1993; Newton y Duda, 1999; Newton et al., 2000) en la versión castellana (Balaguer et al., 1997) adaptada al fútbol (Balaguer et al., 2003).

En el PMCSQ-2 compuesto por 29 ítems, se examina el grado en el que el clima motivacional creado por el entrenador es juzgado como más o menos implicado en la tarea o en el ego. Se solicita a los deportistas que indiquen su opinión acerca del clima motivacional que perciben en sus equipos, mediante preguntas como: "En mi equipo de fútbol los jugadores son castigados cuando cometen equivocaciones". Los deportistas (en su versión jugador, véase Anexo 2) tienen que contestar en una escala tipo Likert de 5 puntos, que oscila desde muy en desacuerdo (1), hasta muy de acuerdo (5) al igual que sus entrenadores (versión entrenador, véase Anexo 3).

Estos 29 ítems se agrupan en seis factores: esfuerzo/mejora (se percibe que el entrenador refuerza el trabajar duro, haciendo lo mejor que uno puede, así como el desarrollo de las habilidades y de la mejora personal), importancia de rol (se percibe que cada uno realiza una contribución, así como el papel que cada uno desempeña respecto a las rutinas de éxito), aprendizaje cooperativo (se percibe que el entrenador valora la colaboración entre los atletas y desea

que los atletas se ayuden mutuamente en el aprendizaje y la mejora de las habilidades), reconocimiento desigual (se percibe que el entrenador ofrece más atención y refuerzo a los deportistas de mayor talento), castigo por errores (se percibe que el entrenador responde negativamente a los errores) y rivalidad entre los miembros del grupo (se percibe que el entrenador promueve la comparación social y la competición entre los deportistas del mismo grupo/equipo) (Balaguer et al., 1997, 2003; Newton et al., 2000; Smith et al., 2001).

*Validez factorial.* Los resultados obtenidos en diversas investigaciones (basados en los análisis factoriales, de fiabilidad y correlación ítem-total) han apoyado la existencia de 6 factores de primer orden (aprendizaje cooperativo, castigo por errores, reconocimiento desigual, importancia de rol, rivalidad intragrupo y esfuerzo/mejora), que a su vez se agrupan en dos factores de segundo orden relacionados: clima de implicación en la tarea y clima de implicación en el ego (e.g. Newton et al., 2000).

*Fiabilidad.* La consistencia interna de las dos escalas de segundo orden oscila entre .78 y .89 (e.g. Newton et al., 2000). Desde un punto de vista cross-cultural, el PMCSQ-2 se ha mostrado como un instrumento válido con muestras de deportistas de distintos países (e.g. Balaguer et al., 1997, 2003; Castillo, Duda, Álvarez, Mercé y Balaguer, 2011; Mercé, 2008; Roberts y Ommundsen, 1996; Smith et al., 2001).

Además de los instrumentos anteriormente mencionados, se han contemplado las siguientes variables socio-demográficas de los jugadores (véase Anexo 4) y sus entrenadores (véase Anexo 5):

- **Jugadores:** Edad, año de juvenil en el que se encuentra, estudios realizados y relación con titulaciones acerca de la actividad física y del deporte, situación laboral, años de experiencia como jugador, tiempo en el club actual, tiempo con el entrenador actual, número de entrenamientos a los que no asistió en la temporada anterior y su motivo (académicos, salud, familiares, u otros).
- **Entrenadores:** edad, nivel de estudios máximos alcanzados, relación o no de los mismos con la actividad física y el deporte, nivel de

titulación como entrenador, situación laboral además de entrenar, tiempo como entrenador, tiempo entrenando al equipo actual, horas de entrenamiento a la semana, número de personas que conforman el equipo técnico, tiempo de práctica deportiva como jugador y categoría máxima en la que jugó.

## **5. RECOGIDA DE INFORMACIÓN.**

El procedimiento seguido fue el siguiente: en primer lugar se solicitó una reunión con el presidente de la Federación Granadina de fútbol, para explicarle nuestro estudio y para solicitar colaboración (véase Anexo 6). Allí mismo se nos dio el teléfono de contacto, dirección y nombre del responsable de todos los equipos juveniles de la provincia de Granada. Además se nos informó del número de licencias federativas de cada uno de los equipos (que se fue actualizando hasta enero de 2013).

Una vez obtenida la información, se contactó con el presidente de cada equipo por correo postal y/o electrónico donde se explicaba el objetivo de la investigación (véase anexo 7) y se solicitaba su consentimiento para contactar con el entrenador y poder administrar los instrumentos a tanto a jugadores como a entrenadores (véase anexo 8). Posteriormente, vía telefónica se fueron concertando visitas a cada uno de los clubs donde siempre en presencia de uno de los investigadores se solicitó la participación de los miembros de cada uno de los equipos, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos individuales, señalando que la participación era voluntaria. Para ello los responsables de cada club (normalmente el presidente o la persona delegada por él) firmaron un consentimiento informado para los casos de los jugadores menores de edad.

Por norma general, se recogieron los datos en el propio vestuario del equipo antes del entrenamiento, aunque por necesidades puntuales, a veces se recogieron una vez acabados los mismos.

Debido a la extensión de la geografía de la provincia de Granada, la recogida de datos tuvo una duración de tres meses, la administración de los instrumentos se llevó a cabo entre el 5 de noviembre de 2012 y el 22 enero de

2013. Se consideró dejar pasar un par de meses desde el inicio de la temporada para dar tiempo a que los jugadores tuvieran tiempo de desarrollar sus percepciones tanto de las conductas de liderazgo de los entrenadores como del clima motivacional creado por ellos.

## 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

En primer lugar, y con el objetivo de comprobar la fiabilidad de los ítems que conforman las escalas y subescalas de Liderazgo, Clima Motivacional, y Resultados, estudiamos la consistencia interna de dichas escalas, para ello se calculó a través del coeficiente alpha de Cronbach (Bland y Altman, 1997; McDowell, 2006; Schmitt, 1996; Streiner y Norman, 2008). El coeficiente alpha de Cronbach sirve para cuantificar el grado de correlación parcial que existe entre los ítems incluidos, es decir el grado en el que los ítems del constructo están relacionados. Así pues, si el valor de alfa es próximo a 1 indica que los ítems están inter-correlacionados y por tanto proporcionan una medida fiable de lo que se quiere estudiar. En otras palabras, es una forma de medir las correlaciones ponderadas entre los ítems que forman la escala. La interpretación del coeficiente varía en función de lo que se quiera estudiar, las escalas que se quieran formar y el objetivo del constructo. También depende su cálculo del uso que se le quiera dar al cuestionario. Los rangos de valores de alfa están clasificados de manera diferente, según se consulte a distintos autores, y depende de con qué objetivo fue creado el cuestionario; en este caso se trata de determinar las escalas que miden el liderazgo, el clima y los resultados de los equipos en función de la percepción de los jugadores y de sus entrenadores y por tanto, el objetivo de las mismas será el de conocer los niveles de las respuestas tanto de los jugadores como de sus entrenadores, así pues, no se requieren de valores de inter-correlaciones muy altos (en contraste con métodos de diagnóstico donde sí se requieren valores muy cercanos al 1). A modo global, consideramos que los valores inferiores a 0.4 indican poca intercorrelación entre los ítems y poco acuerdo entre ellas (la fiabilidad no sería adecuada). Cuando los valores se encuentran entre 0.41 y 0.6 indican relación entre los ítems moderada (fiabilidad de moderada a buena) y cuando, entre 0.6 y 0.8 indican relación sustancial o fuerte (fiabilidad buena y

aceptable) y cuando es mayor que 0.8 se consideran casi perfecto en cuanto a su relación (fiabilidad muy buena) (Bland y Altman, 1997; Dugard, Todman y Staines, 2010; Field, 2009; Schmitt, 1996; Streiner y Norman, 2008).

En segundo lugar, y una vez seleccionado los ítems que conforman las escalas y subescalas de estudio de manera fiable se procedió a validar las escalas mediante análisis factorial confirmatorio (AFC) (Byrne, 2010; Kline, 2011).

Se puso a prueba el modelo de medida a través del AFC del instrumento MLQ-5X y del PMCSQ-2, agrupando los ítems en escalas y subescalas aceptando aquellos modelos que contemplados por el marco teórico, alcanzaran los criterios de bondad de ajuste estadística.

Los modelos confirmatorios teóricos ya comprobados sirvieron de base para formar un modelo estructural que relacionase las dimensiones del liderazgo, del clima y los resultados. Se comprobaron diferentes relaciones teóricas de estructuras entre las tres dimensiones de estudio, confirmándose finalmente la aquí presentada en la sección de resultados. De todas las combinaciones teóricas planteadas, se eligió aquel modelo que mejor explicaba nuestras respuestas y sus relaciones basándonos en el marco teórico de referencia y las medidas de bondad de ajustes de dichos modelos. Así pues, para medir el buen ajuste del modelo propuesto además del estadístico  $\chi^2$  dividido por los grados de libertad (valores inferiores a 5 representan un buen ajuste del modelo), hemos tenido en cuenta otros índices. El GFI (*Goodness of Fit Index*) es un valor que cuanto más se aproxime a 1 mejor ajuste tiene el modelo. Con el objetivo de conseguir una comparación entre el modelo prefijado y el independiente, se han utilizado los estadísticos AIC (*Akaike's Information Criterion*) y BIC (*Bayesian Information Criterion*). Valores más bajos indican un mejor modelo.

La prueba RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), es considerada como uno de los criterios más informativos en el modelado de la estructura de covarianza. Valores inferiores a 0.05 son considerados como adecuados, también otros autores consideran que el modelo es pobre y no se ajusta bien si el límite superior del intervalo de confianza de la estimación de

RMSEA es superior a 0.10 y considera por tanto un buen ajuste aquellos intervalos que no superen el 0.1. Con las comparaciones básicas realizadas mediante las pruebas CFI (*Comparative Fit Index*) valores superiores a 0.9 indican un buen ajuste del modelo. Notar que el CFI, al igual que el RMSEA, no es robusto al incumplimiento de la normalidad y por tanto es posible que dichas estimaciones sean inferiores al valor de referencia del 0.9, sin embargo si es comparable con el modelo independiente, de manera que si el valor es mayor que el de su modelo independiente correspondiente entonces se concluye que el modelo propuesto es mejor. Por otro lado, se comprobaron también que los valores de SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*) fuesen inferior al 0.08, indicado un ajuste aceptable (Byrne, 2010; Kline, 2011).

En tercer lugar, se realizaron los análisis descriptivos de las escalas y subescalas utilizando las medias y desviaciones típicas de manera univariante. Del mismo modo se describieron las variables continuas que caracterizan a los individuos, y las variables categóricas que caracterizan a los individuos y al equipo se describieron mediante frecuencias y porcentajes.

En cuarto lugar, se evaluó el consenso entre jugadores y sus entrenadores con respecto a las variables de liderazgo y climas motivacionales estudiados. Previo a analizar este consenso, se calculó el acuerdo intragrupo de los subordinados en cada equipo para cada variable de estudio, por medio del Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI). Posteriormente se ha analizado la diferencia de medias por medio de las pruebas t de Student, entre los jugadores y sus entrenadores en aquellos equipos donde el acuerdo intragrupo se producía satisfactoriamente respecto de cada variable de estudio antes mencionada.

En quinto lugar, y para comprobar la relación bivariante entre escalas y subescalas se obtuvo la matriz de correlaciones de Pearson (una vez habían sido comprobados los supuestos de normalidad de dichas escalas y subescalas, se utilizó los gráficos Q\_Q para tal fin) (Field, 2009). Posteriormente, se realizó un análisis bivariante para comparar las medias de los resultados de las escalas y subescalas (variables dependientes) según las categorías de respuesta de cada una de las caracterizaciones individuales y del

equipo (variables independientes). Para ello, se realizaron pruebas estadísticas F-Snedecor utilizando modelos lineales mixtos simples (LMM).

Los modelos lineales mixtos simples nos permiten realizar pruebas estadísticas para comprobar las diferencias de respuestas según las variables que caracterizan al sujeto de manera univariante, es decir estudiar la relación de las respuestas para cada variable independiente por separado, considerando la estructura de dependencia de las respuestas de los sujetos pertenecientes a un mismo equipo. En particular, LMMs permite establecer un efecto aleatorio por nivel de agrupación, en este caso el equipo. Los sujetos pertenecientes a un mismo equipo se ven afectados por un mismo clima, liderazgo y resultado, por tanto la naturaleza de sus respuestas al respecto están por sí relacionadas no pudiéndose considerar éstas como independientes, incumpliendo de este modo los supuestos matemáticos de las principales técnicas estadísticas tales como ANOVA, MANOVA, Regresión lineal, etc. Así pues, mediante el uso de técnicas estadísticas que nos permitan considerar esa relación natural entre las respuestas de los sujetos dentro de un mismo equipo, como por ejemplo la aquí utilizada modelos de regresión lineal mixto, podemos determinar el grado de asociación de las variables independientes con respecto a las escalas considerando el efecto de dependencia entre las respuestas de sujetos de un mismo equipo. De dichos modelos podemos extraer pruebas estadísticas con la conocida F-Snedecor de la técnica ANOVA, pero ajustada por la dependencia entre las respuestas de un mismo equipo. Además, también se procedió a obtener las pruebas post hoc por pares de Sidak que nos permite ajustar por comparaciones múltiples (debido a las diferentes categorías de clasificación de las variables independientes) (Field, 2009).

Puesto que el análisis bivariante no considera en conjunto los otros factores que pueden influenciar en las escalas, ni posibles interacciones entre los factores; los resultados no son concluyentes y por tanto se necesita de un análisis multivariante para poder determinar cuáles de dichas variables se encuentran asociada a las escalas globales. Así pues, con el objetivo de comprobar la asociación, en conjunto, de las variables independientes del jugador y del equipo con las escalas y subescalas del estudio, se realizaron

modelos multivariantes de regresiones lineales mixtos (LMMs) (Field, 2009; Gelman y Hill, 2007).

En sexto lugar, se realizaron los análisis de regresión. Los modelos multivariantes de regresiones lineales mixtos inicialmente se ajustaron con todas y cada una de las variables del estudio que conforman las características del individuo y del equipo, mediante el método backward (manual) se eliminaron aquellas que no resultaron estar asociadas de manera significativa con el clima, comprobando antes de descartarla el que no actuase como variable confusora o en interacción con otra. Las variables presentadas en las tablas son resultados de los modelos reducidos a aquellas que si eran significativas con el objetivo de obtener estimadores de los parámetros más robustos (Gelman y Hill, 2007).

Las variables independientes, consideradas en el ajuste de los modelos, que describen las características de los sujetos y del equipo fueron: La categoría en la que juega el equipo, la edad del sujeto, los estudios en curso, el trabajo, los años que lleva jugando al fútbol de manera federada, los años jugando en el club actual, los meses que lleva entrenando con el actual entrenador, el número de faltas a entrenamientos y los motivos principales por los que faltó a los entrenamientos. Notar que la variable año juvenil corresponde prácticamente con la edad del sujeto, ya que todos los jugadores de 16 años se encontraban en el primer año juvenil excepto 1 que estaba en su segundo año. Todos los jugadores de 17 años se encontraban en su segundo año juvenil excepto dos que estaban en su primer año y uno en tercer año. Todos los que tenían 18 años se encontraban en su tercer año juvenil, por tanto la variable edad explica casi perfectamente la variable año juvenil y por motivos de colinealidad (correlación perfecta) ambas variables no pueden ser estudiadas a la misma vez. Así pues, los resultados e interpretaciones correspondientes a la edad son equivalente al año juvenil no pudiéndose asegurar de que el factor influyente es la edad por sí o en realidad el factor influyente es el año juvenil. De esta forma, aunque en el documento frecuentemente se mencione el efecto de la edad sobre las variables dependientes, en realidad dicho efecto puede estar enmascarado por el efecto del año juvenil y no la edad por sí.

En séptimo lugar, y para comprobar si nuestros datos confirmaban el aumento del efecto del liderazgo transaccional sobre las variables de resultado añadiendo el estilo transformacional (*augmentation effect*, Bass, 1985), se realizaron una serie de modelos, siendo en ambos los factores de resultado (esfuerzo extra, eficacia y satisfacción) las variables dependientes. En el primer modelo se incluyó solo el liderazgo transaccional activo y en el segundo se añadió a éste el liderazgo transformacional. Por último se evaluó si se encontraban cambios significativos en la bondad de ajuste del modelo (atendiendo a los valores de  $-2 \log$  de la verosimilitud restringida, AIC, AICC, CAIC Y BIC). Estos dos pasos se repitieron con los tres factores de resultado.

Por último, se puso a prueba el modelo general en el que se incluyeron todas las escalas y subescalas del estudio (liderazgo, clima de implicación en la tarea y clima de implicación en el ego), teniendo en cuenta las interacciones en la predicción de las variables de resultado (esfuerzo extra, eficacia y satisfacción). Para ello, se eligió aquel modelo que mejor explicaba nuestras respuestas y sus relaciones basándonos en el marco teórico de referencia y las medidas de bondad de ajuste de dicho modelo.

El software estadístico con el que se realizó el análisis fue SPSS Statistics versión 19 y AMOS Graphics, versión 18 y LISREL versión 8.80 (para modelos de ecuaciones estructurales). Los contrastes de hipótesis se establecen a un nivel de significación del 5%.



## CAPÍTULO VII



# RESULTADOS

*“No existe la suerte. Sólo hay preparación adecuada o inadecuada para hacer frente a una estadística [...] Tu voluntad, tu fe y tu alegría romperán cualquier barrera. Y contra eso, no hay mala suerte que gane.”*

Robert Heinlein (1958).



## **CAPÍTULO VII**

### **RESULTADOS.**

En esta sección se muestran los resultados de una serie de pruebas y análisis estadísticos realizados con el objetivo de evaluar las propiedades psicométricas (fiabilidad y validez factorial) de los instrumentos utilizados en el estudio. Más concretamente, se obtuvo el alfa de Cronbach de las subescalas y las escalas, y se realizó un análisis factorial confirmatorio de las mismas. Así, se procede a estudiar los resultados dividiendo el análisis en tres subsecciones: Liderazgo (MLQ-5X), Clima motivacional (PMCSQ-2) y variables de resultado (esfuerzo extra, eficacia y satisfacción). A continuación se presentan los resultados de los distintos análisis descriptivos y diferenciales de las variables que componen el estudio. Por último, se exponen los análisis correlacionales, los análisis de regresión y los modelos de ecuaciones estructurales realizadas para conocer la capacidad de predicción de los distintos estilos de liderazgo evaluados y de las conductas que los componen, así como sus interrelaciones, tanto con el clima motivacional, como con el esfuerzo extra, la eficacia y la satisfacción.

#### **1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LAS VERSIONES PARA JUGADORES.**

##### **1.1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LAS CONDUCTAS DE LIDERAZGO (MLQ-5X) (VERSIÓN JUGADORES).**

Las propiedades psicométricas que se han examinado en este estudio han sido la fiabilidad y la validez factorial. Se examinó la fiabilidad (consistencia interna de los ítems) del MLQ-5X (jugadores), con el coeficiente alfa de Cronbach para los factores obtenidos. Para estudiar la validez factorial del MLQ-5X se realizó un análisis factorial confirmatorio.

**Consistencia interna de las conductas de liderazgo (versión jugadores).**

En la Tabla 15 se muestran los valores del alfa de Cronbach para las escalas y subescalas del MLQ-5X. Se observa que los valores alfa de las escalas son más altos que los de las subescalas que las componen, que presentan valores moderados o bajos. En el caso de la recompensa contingente los outputs sugerían que eliminando el ítem 11, el alfa aumentaría de .45 hasta .51, no obstante por motivos teóricos, se ha elegido mantener los cuatro ítem que componen el factor. Siendo conscientes de que en el dominio psicológico, el valor crítico de alfa para el cálculo de la fiabilidad se sitúa por encima de .70, realizaremos dos consideraciones que justifican la aceptación de valores por debajo de este criterio. En primer lugar, Hair y colaboradores (Hair, Black, Babin, Anderson y Tatham, 2006) consideran aceptables valores de alfa mayores a .60 cuando las escalas están compuestas por pocos ítem.

En segundo lugar, encontramos trabajos en la literatura que diferencian en cuanto al nivel de exigencia de los valores de alfa en función del objetivo del cuestionario. Así, si el cuestionario fue creado para diagnóstico clínico, los criterios se pueden endurecer hasta valores muy por encima de .70, mientras que en dominios descriptivos como son el MLQ-5X que evalúa percepciones y opiniones de los jugadores (sin valor clínico) sobre las conductas de su entrenador, se pueden considerar como valores moderados a buenos puntuaciones alfa de entre .41 y .60 (Bland y Altman, 1997; Dugard y Field, 2009; Todman y Staines, 2010; Schmitt, 1996; Streiner y Norman, 2008). Por otro lado, el valor del liderazgo transaccional con la dirección por excepción pasiva tan solo aumenta de un .68 a un .69; sin embargo, si se incluye dicha subescala en el llamado estilo pasivo, el alfa de Cronbach del mismo aumenta de un .75 a un .82. Posteriormente, en el análisis factorial, se confirmará que esta estructura tiene más consistencia que si se considera la dirección por excepción pasiva dentro de la escala liderazgo transaccional.

**Tabla 15.**

*Consistencia interna de las conductas de liderazgo del cuestionario MLQ-5X (jugadores).*

LIDERAZGO (MLQ)	ALFA-CRONBACH
<b>Liderazgo Transformacional</b>	<b>.87</b>
Influencia Idealizada – Atribución	.55
Influencia Idealizada – Conducta	.51
Motivación Inspiracional	.66
Estimulación Intelectual	.60
Consideración Individualizada	.66
<b>Liderazgo Transaccional (Activo)</b>	<b>.68</b>
Recompensa Contingente	.45
Dirección por excepción – Activa	.58
<b>Estilo Pasivo</b>	<b>.82</b>
Dirección por excepción – Pasiva	.63
Laissez Faire	.75

Nota.  $N = 625$ .

En relación al análisis factorial confirmatorio, en primer lugar se confirmó la clasificación de los ítems dentro de cada subescala y posteriormente se realizó la confirmación de las mismas dentro de cada escala. Se muestra primero las estimaciones y subsiguientemente el ajuste del modelo (los resultados aquí presentados son un resumen de los análisis confirmatorios, para más información sobre la significación de los parámetros véase Anexo 9).

### 1.1.1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LAS CONDUCTAS DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL (VERSIÓN JUGADORES).

La Figura 20 muestra el diagrama del análisis factorial confirmatorio de las subescalas del liderazgo transformacional. En él se puede ver que los pesos de regresión de los ítems tienen, en general, presentan valores superiores a .50. Además, las correlaciones entre las subescalas son bastante altas, oscilando entre los valores .83 y 1.00, correspondientes a los valores entre influencia idealizada – atribución y estimulación intelectual y entre Influencia idealizada – atribución e Influencia idealizada – conducta, por lo que

se confirmaron las estructuras de las subescalas dentro del liderazgo transformacional (véase ajustes del modelo en Tabla 16).

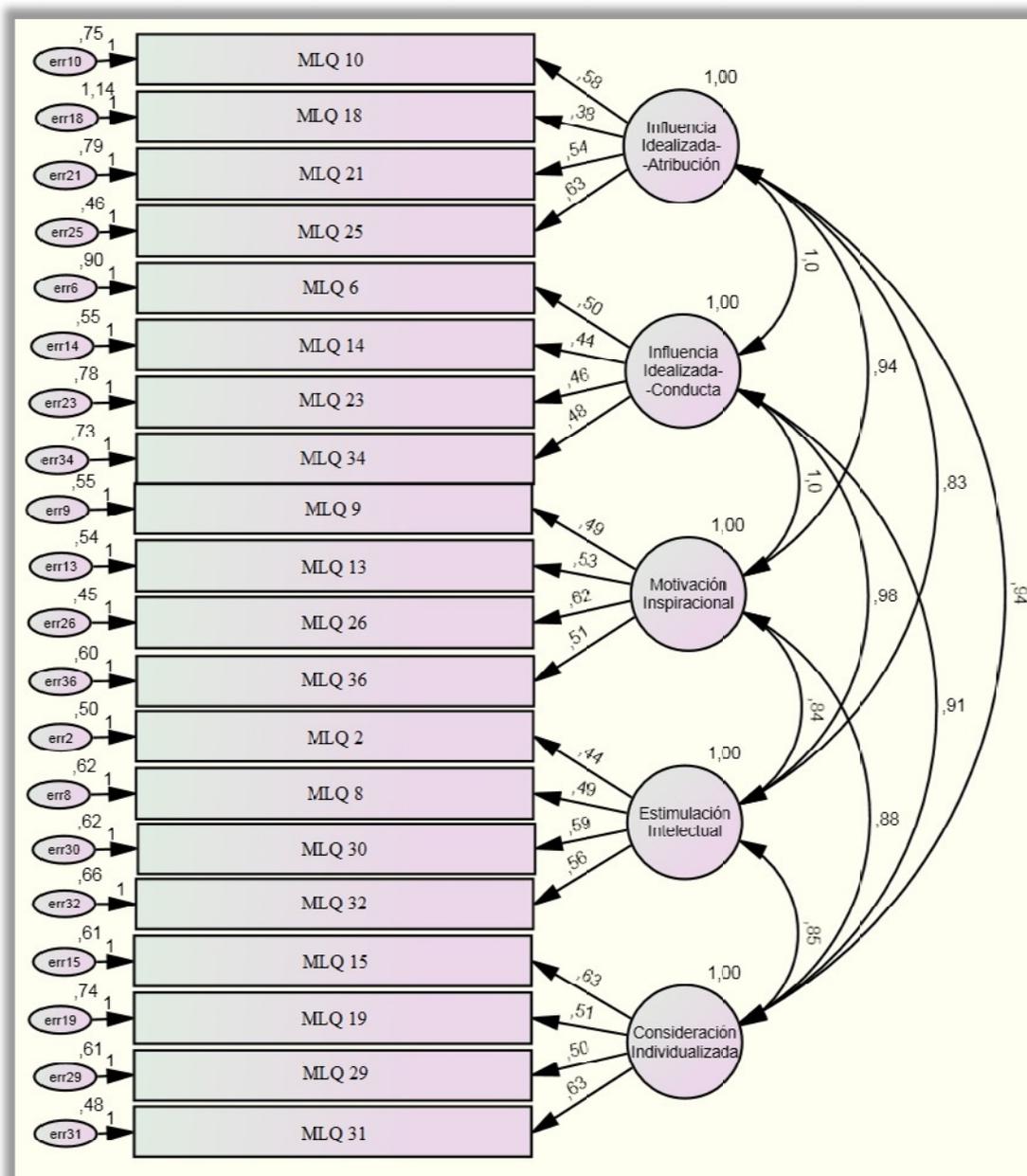
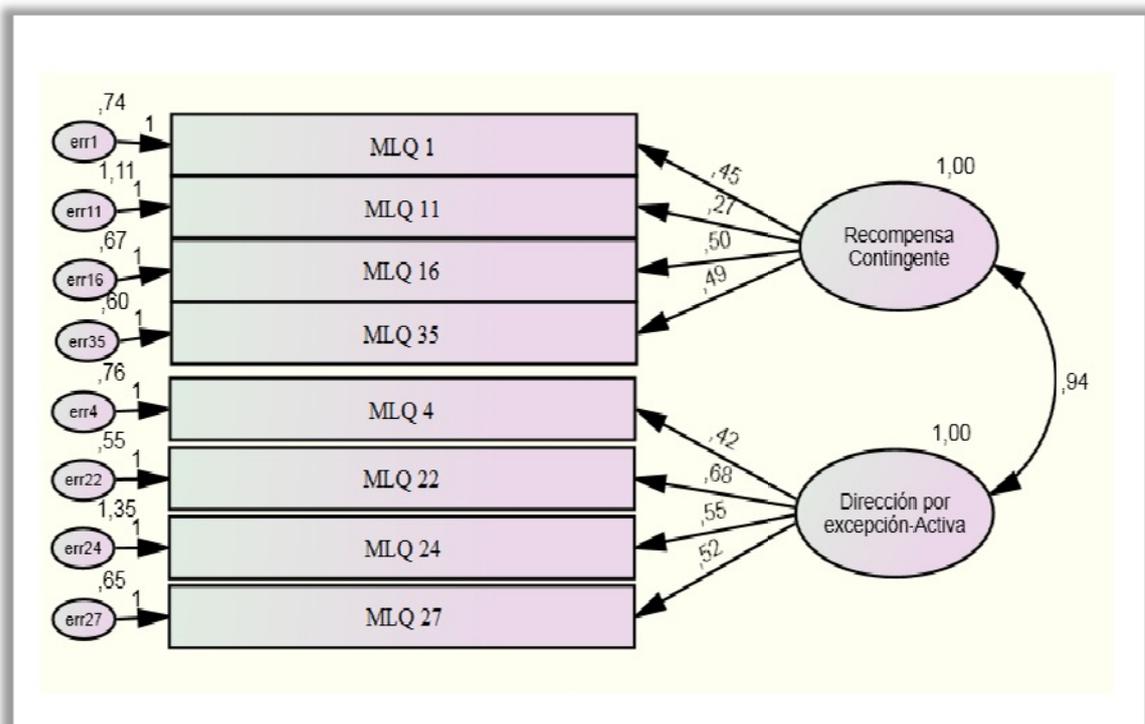


Figura 20. Diagrama de las subescalas influencia idealizada-atribución, influencia idealizada-conducta, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada dentro del liderazgo transformacional. N = 625.

### 1.1.2. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LAS CONDUCTAS DE LIDERAZGO TRANSACCIONAL - ACTIVO (VERSIÓN JUGADORES).

El siguiente diagrama, Figura 21, se muestran los pesos de regresión de los ítems y las correlaciones entre las subescalas del liderazgo transaccional. En general, todos los ítems tienen pesos de regresión altos y quedó confirmada la pertenencia de los mismos a su correspondiente subescala (véase ajuste del modelo en Tabla 16). La correlación entre ambas subescalas es de .94. Posteriormente la bondad de ajuste del modelo, indicó que, tal como se había deducido en el análisis del alfa de Cronbach, esta es la estructura más correcta para el liderazgo transaccional.

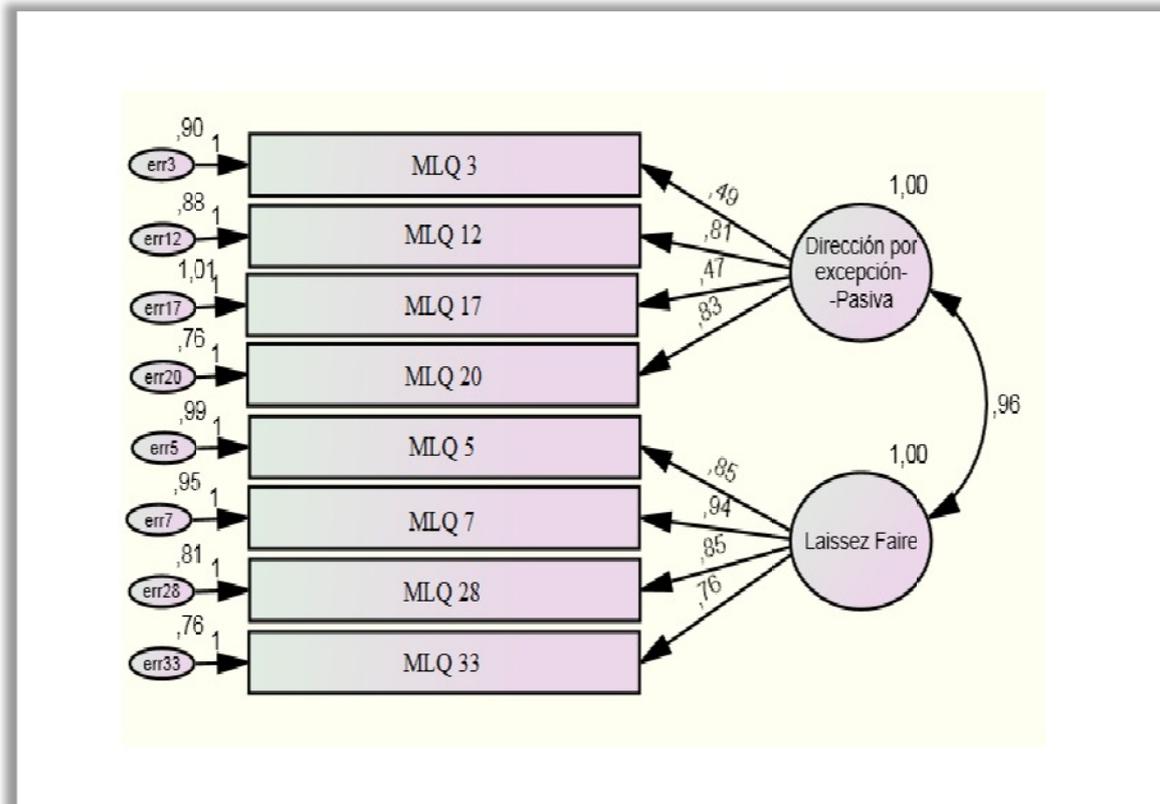


**Figura 21.** Diagrama de las subescalas recompensa contingente y dirección por excepción-activa dentro del liderazgo transaccional (activo).  $N = 625$ .

### 1.1.3. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LAS CONDUCTAS DEL ESTILO PASIVO (VERSIÓN JUGADORES).

Los pesos de regresión obtenidos para los ítems correspondientes al estilo pasivo se muestran en la Figura 22. Como se puede comprobar son todos bastante altos y la correlación entre ambas subescalas es de .96, lo que probaría la consistencia de este diagrama. Este hecho, junto con el buen ajuste

del modelo (véase Tabla 16), confirmó que la subescala dirección por excepción pasiva corresponde a la escala estilo pasivo.



**Figura 22.** Diagrama de las subescalas dirección por excepción-pasiva y laissez faire dentro del estilo pasivo.  $N = 625$ .

#### 1.1.4. CONSTRUCCIÓN DEL FACTOR LIDERAZGO – MLQ-5X (VERSIÓN JUGADORES).

Una vez que se confirmó la estructura de las subescalas se procedió con el análisis confirmatorio de las escalas. La Figura 23 muestra que todos pesos de regresión de las subescalas son altos. Además, en el diagrama se observa una alta correlación entre el liderazgo transformacional y el liderazgo transaccional; sin embargo, no son tan altas las correlaciones con el estilo pasivo, además de sugerirnos cierta cautela en la futura interpretación de los datos relacionados con éste factor, ya que presenta una relación positiva con el resto de estilos, lo que sería contrario a la literatura. Aun así, son valores aceptables y el ajuste del modelo fue bueno por lo que se confirmó la estructura del MLQ-5X.

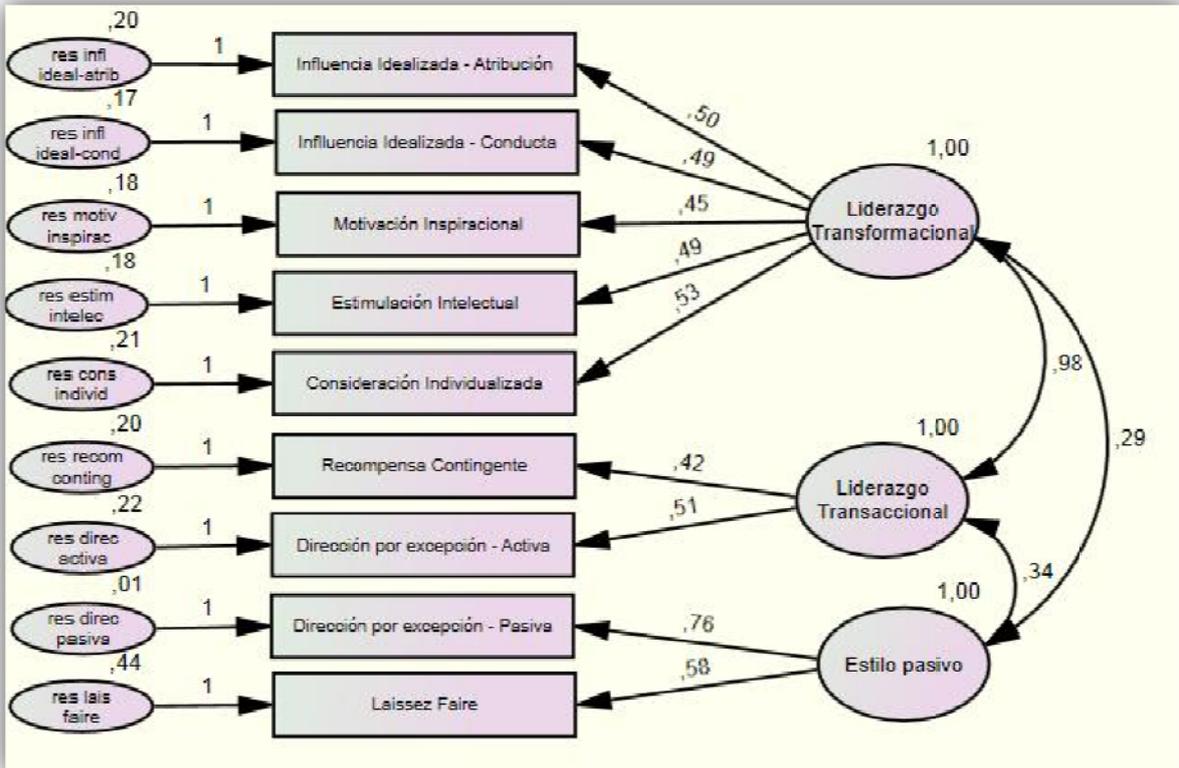


Figura 23. Diagrama de las escalas liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y estilo pasivo dentro del MLQ-5X. N = 625.

Se muestran por último los valores de los indicadores de buen ajuste de los cuatro modelos propuestos. Los valores de GFI son mayores de .90 tanto en las subescalas como en las escalas, por lo que sería aceptable en todos los casos. Los valores de SRMR también son inferiores a 0.08 en todos los modelos. Además, el valor para el modelo independiente es mucho mayor en todos los casos. Los valores de CFI de los modelos también son adecuados por ser, en general, cercanos a .90. Se observa que los valores AIC y BIC para los modelos propuestos son sustancialmente menores que los de los modelos independientes, lo cual indica un buen ajuste de los modelos planteados. El último indicador de buen ajuste a estudiar es el RMSEA, el cual tomó valores inferiores a .05 para las subescalas, aunque no para las escalas dentro del MLQ-5X. En cualquier caso, se justifica el buen ajuste en este caso por el hecho de que el límite superior del intervalo de confianza sea .10, indicando que los posibles valores de RMSEA son inferiores a este y por tanto se cumple una de las condiciones propuestas por diversos autores (Byrne, 2010; Kline, 2011).

Tabla 16.

*Índices de ajuste de las subescalas y escalas del MLQ (jugadores).*

	GFI		SRMR		CFI		AIC		BIC		RMSEA							
	Mod. pre- fijado	Mod. indep.	Modelo prefijado			Modelo independiente												
											Valor	I.C.		p-valor	Valor	I.C.		p-valor
											L.Inf	L.Sup		L.Inf	L.Sup			
MLQ*	.96	.82	.05	.24	.78	.00	166.13	514.85	254.89	554.79	0.08	0.07	0.10	.00	0.14	0.13	0.16	.00
Liderazgo																		
Transformacional**	.95	.90	.05	.27	.61	.00	427.54	656.91	649.43	745.67	0.04	0.04	0.05	.99	0.06	0.06	0.07	.00
Liderazgo																		
Transaccional***	.99	.92	.03	.24	.97	.00	57.80	204.95	133.24	240.46	0.02	0.00	0.04	.99	0.10	0.08	0.10	.00
Estilo																		
Pasivo****	.98	.89	.05	.58	.89	.00	78.40	281.78	153.84	317.28	0.05	0.03	0.06	.61	0.12	0.10	0.13	.00

Nota. \* $\chi^2 = 126,13$ ; g.l. = 25; p-valor = ,000 \*\*  $\chi^2 = 327,5$ ; g.l. = 160; p-valor = ,000 \*\*\*  $\chi^2 = 23,80$ ; g.l.=19; p-valor = ,203 \*\*\*\*  $\chi^2 = 44,40$ ; g.l. = 19; p-valor = ,001. N = 625.

Dado que todos los indicadores de buen ajuste estudiados para el modelo propuesto toman valores óptimos, quedaría confirmada la estructura de las escalas y subescalas del MLQ.

### 1.1.5. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LAS VARIABLES DE RESULTADO (VERSIÓN JUGADORES).

Las propiedades psicométricas que se han examinado en este estudio han sido la fiabilidad y la validez factorial, para ello se ha utilizado el análisis factorial confirmatorio, hipotetizando tres variables latentes relacionadas: "esfuerzo", "eficacia" y "satisfacción". Asimismo, se examinó la fiabilidad (consistencia interna de los ítems) con el coeficiente alfa de Cronbach para los factores obtenidos.

#### Consistencia interna de los factores de resultado (versión subordinado)

En la Tabla 17 se muestran los valores del alfa de Cronbach obtenidos para las subescalas de la escala variables de resultado, calculandose la correlación de Pearson para la escala satisfacción por estar compuesta por dos ítems. Como se observa, son valores aceptables. A continuación se realizó el

análisis factorial con el objetivo de confirmar la estructura de las subescalas dentro de la escala.

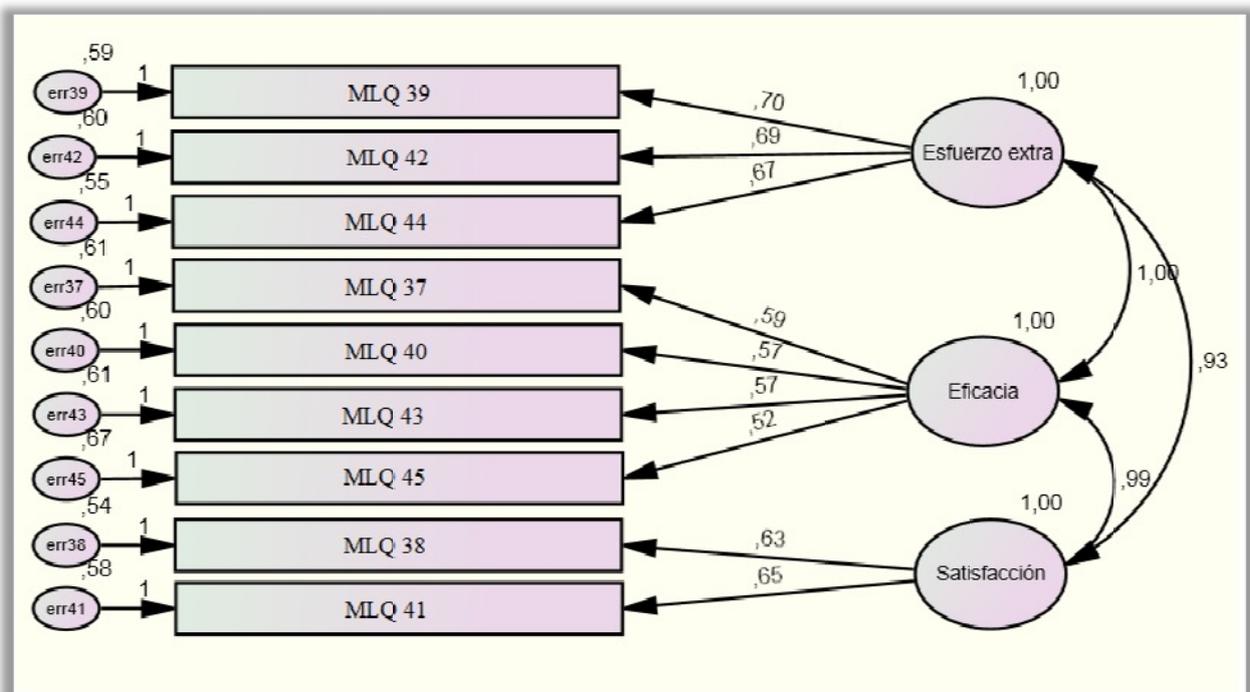
**Tabla 17.**

*Consistencia interna de las variables de resultado del cuestionario MLQ-5X (jugadores).*

VARIABLES DE RESULTADO	ALFA-CRONBACH
Esfuerzo Extra	<b>.69</b>
Eficacia	<b>.66</b>
Satisfacción	<b>.59*</b>

*Nota. N = 625. \* Correlación de Pearson*

En este caso solo hay que comprobar la estructura de las subescalas, ya que solo se cuenta con una escala. Como se observa en la Figura 24, todos los pesos de regresión son superiores a .50, por lo que se confirmaría la estructura de los ítems dentro de las tres subescalas. Cabe destacar la alta correlación entre las subescalas, siendo la correlación entre esfuerzo extra y satisfacción de .93; de .99 entre eficacia y satisfacción; y de 1.00 entre esfuerzo extra y eficacia.



**Figura 24.** Diagrama de las subescalas esfuerzo extra, eficacia y satisfacción dentro de la escala variables de resultado. N = 625.

En la Tabla 18 se muestran los indicadores de buen ajuste del modelo de resultados. El valor de GFI es .98, que supera el .90 requerido para un buen ajuste. El SRMR tiene un valor de .03, bastante inferior al.08 necesario. Por su parte, el valor del CFI es .85, el cual es muy cercano a .90, por lo que también sería un valor aceptado. Se observa que los valores AIC y BIC para el modelo propuesto son sustancialmente menores que los del modelo independiente, lo cual indica un buen ajuste del modelo prefijado. Por último, el valor de RMSEA para el modelo propuesto es de .05 y, además, el intervalo de confianza contiene dicho valor. Por tanto, se confirma la estructura propuesta de la escala variables de resultado.

**Tabla 18.**

*Indicadores de buen ajuste de las subescalas de las variables de resultado (jugadores).*

	GFI		SRMR			CFI		AIC		BIC		RMSEA						
	Mod. pre-fijado	Mod. indep.	Modelo prefijado			Modelo independiente												
											I.C.			I.C.				
											Valor	L.Inf	L.Sup	p-valor	Valor	L.Inf	L.Sup	p-valor
Variables resultado*	.98	.90	.03	.39	.85	.00	103.26	309.11	196.45	349.05	.05	.04	.07	.480	.11	.10	.12	.000

Nota.  $\chi^2 = 61.3$ ; *g.l.* = 24; *p-valor* = .000. *N* = 625.

## 1.2. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LAS CONDUCTAS DEL CLIMA MOTIVACIONAL (PMCSQ-2) (VERSIÓN JUGADORES).

### Consistencia interna del clima (versión jugadores).

En la Tabla 19 se pueden observar los valores del alfa de Cronbach de las escalas y subescalas del PMCSQ-2. Todas las subescalas y escalas tienen valores altos. El clima-tarea con todos sus ítems indica ser una escala muy fiable, solo la subescala de importancia de rol parece tener una fiabilidad moderada aproximándose al .60. Sin embargo, al ser el conjunto de todos los ítems (clima-tarea) una escala muy fiable, se considera oportuna la inclusión de todos sus ítems, caso que será confirmado posteriormente con el análisis factorial. En escalas compuestas por pocos ítem, valores > .60 son aceptables (Hair et al., 2006).

Se excluyó de la tabla el cálculo del alfa de Cronbach de la subescala de rivalidad entre miembros del grupo, ya que solo alcanzaba un valor de .13 con los ítems originales. Esto hace suponer que existen varios ítems en dicha subescala que no se relacionan en la población objeto de estudio y por tanto se procedió a excluir aquellos no validos de manera que la subescala se formó solo en base a un ítem. Así pues, eliminando los ítems 10 y el 21, en el caso de rivalidad entre miembros del grupo se consiguió una mejora en el alfa de Cronbach de la escala clima-ego aumentando de .80 a .82. Por ello, de ahora en adelante se considerará la rivalidad entre miembros del grupo formada solo por el ítem 5.

**Tabla 19.**

*Consistencia interna de las conductas de clima del cuestionario PMCSQ-2 (jugadores).*

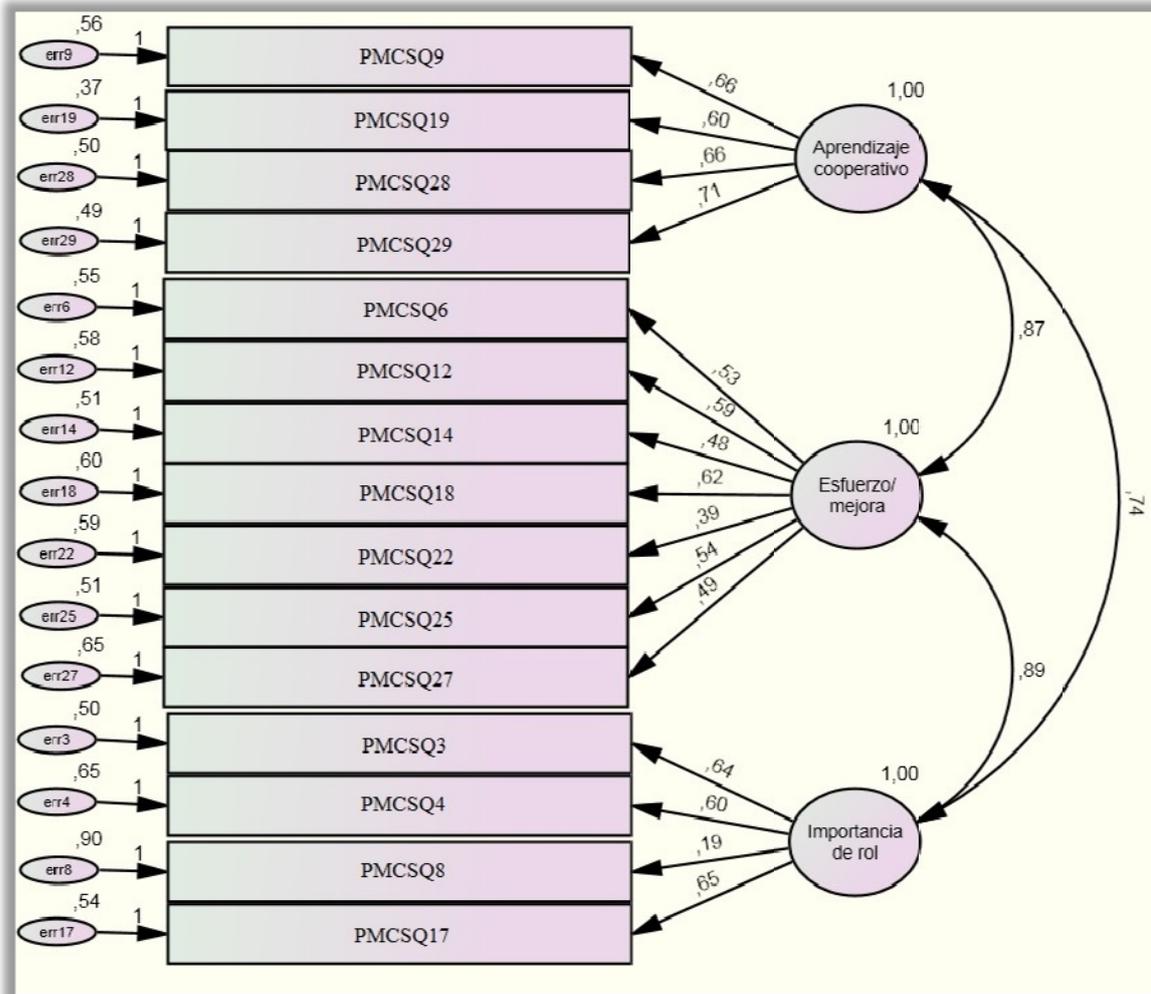
CLIMA (PMCSQ-2)	ALFA-CRONBACH
<b>Clima-Tarea</b>	<b>.86</b>
Aprendizaje cooperativo	.77
Esfuerzo/mejora	.74
Importancia de rol	.59
<b>Clima-Ego (sin ítems 10 y 21)</b>	<b>.82</b>
Reconocimiento desigual	.81
Castigo por errores	.63
Rivalidad entre miembros de grupo	*

**Nota.** *N = 625. \* Subescala compuesta de un solo ítem.*

Se procedió a la realización del análisis factorial confirmatorio en dos bloques, en primer lugar, se confirmó la clasificación de los ítems dentro de cada subescala y la relación entre estas. Posteriormente, una vez confirmada las mediciones que forman las subescalas, se realizó la confirmación de las mismas dentro de cada escala (los resultados aquí presentados son un resumen de los análisis confirmatorios, para más información sobre la significación de los parámetros véase Anexo 9).

### 1.2.1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CLIMA TAREA (VERSIÓN JUGADORES).

En la Figura 25 se detallan los pesos de regresión de los ítems dentro de las subescalas. En general, todos los pesos de regresión son altos exceptuando los ítems 8 y 22, cuyos valores son .19 y .39, respectivamente (sin embargo el ajuste del modelo indicaba que el modelo planteado es adecuado, y como el alfa de Cronbach presentado en la Tabla 19 indicaba una buena validez interna se consideró oportuno mantener dichos ítems). Además se puede comprobar que las correlaciones entre subescalas son bastante altas, siendo de .74 la correlación entre aprendizaje cooperativo e importancia de rol, de .87 entre aprendizaje cooperativo y esfuerzo/mejora, y de .89 entre esfuerzo/mejora e importancia de rol. De este modo, junto con los datos de ajuste del modelo (véase tabla 20), se confirmó la estructura de las subescalas dentro del clima-tarea.

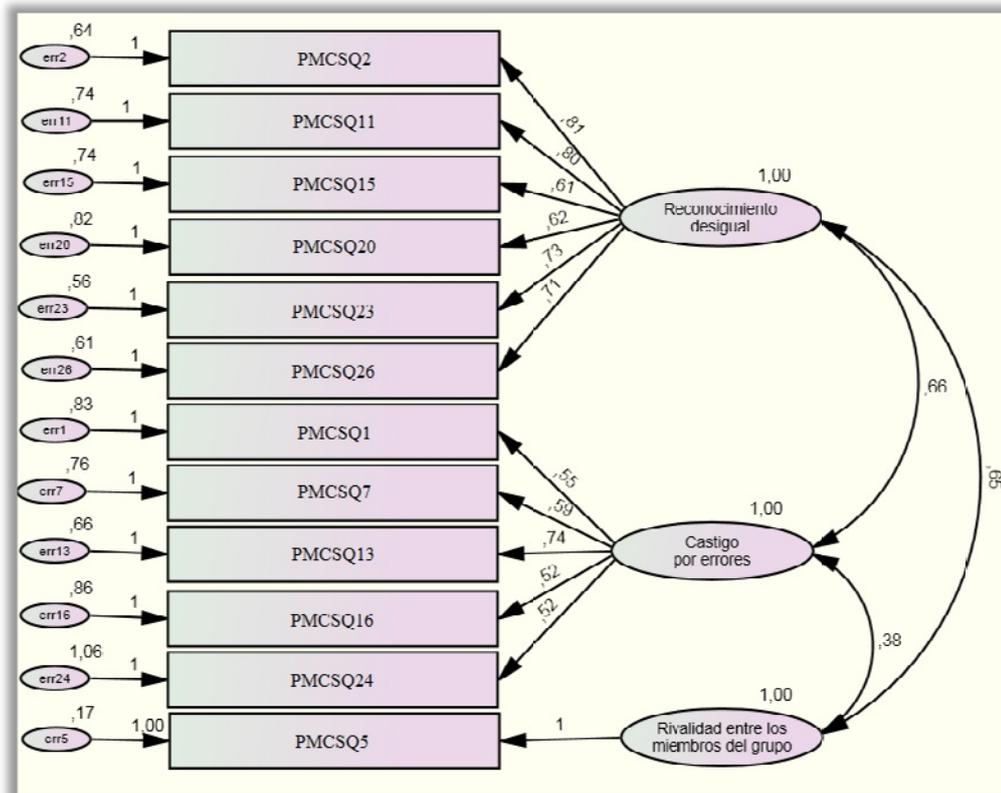


**Figura 25.** Diagrama de las subescalas aprendizaje cooperativo, esfuerzo/mejora e importancia de rol dentro del Clima-Tarea.  $N = 625$ .

### 1.2.2. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CLIMA EGO (VERSIÓN JUGADORES).

En este caso, al realizar el análisis factorial confirmatorio con todos los ítems, se obtuvo que las cuestiones 10 y 21 tan solo poseían pesos de regresión de .001 y .11. Este hecho, junto con los resultados obtenidos en el estudio del alfa de Cronbach, llevaron a concluir que ambos ítems no debían formar parte del estudio. La Figura 26 muestra como quedaría el diagrama del clima-ego, reflejándose también los pesos de regresión de los ítems y las correlaciones entre las tres subescalas. Todos los pesos de regresión de los ítems son superiores a .50, por lo que dichos ítems quedarían confirmados dentro de sus respectivas subescalas. En cuanto a las correlaciones entre

subescalas, se obtuvo un .66 entre reconocimiento desigual y castigo por errores, un .65 entre reconocimiento desigual y rivalidad entre los miembros del grupo y un .38 entre castigo por errores y rivalidad entre los miembros del grupo. De este modo se daría por válida la estructura de las subescalas del clima-ego (véase ajuste del modelo en la Tabla 19).



**Figura 26.** Diagrama de las subescalas reconocimiento desigual, castigo por errores y rivalidad entre los miembros del grupo dentro del Clima-Ego. N = 625.

### 1.2.3. CONSTRUCCIÓN DEL FACTOR CLIMA – PMCSQ-2 (VERSIÓN JUGADORES).

Una vez confirmado la estructura de las subescalas del PMCSQ-2 se procedió a la ejecución del análisis factorial confirmatorio de las escalas. En la Figura 27 se observa que los pesos de regresión de las subescalas son aceptables para ambas escalas, siendo .54 para aprendizaje cooperativo, .52 para esfuerzo/mejora y .45 para importancia de rol dentro de la escala clima-tarea; y son .77 para reconocimiento desigual, .36 para castigo por errores y .61 para rivalidad entre los miembros de grupo dentro de clima-ego. La correlación entre ambos climas tiene un valor de -.36 consistente con la teoría,

por lo que también queda confirmada la estructura del PMCSQ-2 (véase ajustes del modelo en la Tabla 20).

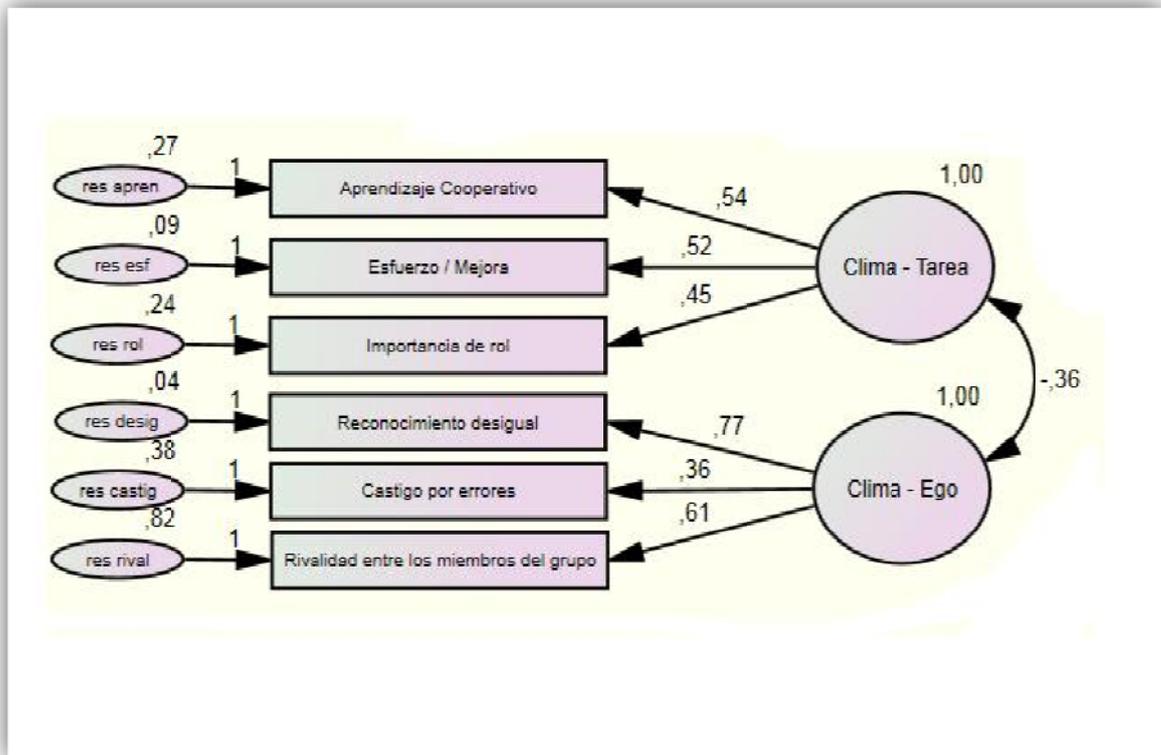


Figura 27. Diagrama de las escalas Clima-Tarea y Clima-Ego dentro del PMCSQ-2. N=625.

Se muestra por último el buen ajuste de los modelos. Se estudió cada uno de los indicadores de buen ajuste, los cuales se reflejan en la Tabla 20. Como se puede observar, los valores de GFI son mayores de .90 en los tres casos, algo que no ocurre si se considera el modelo independiente. Por su parte, los valores de SRMR son menores de .08 en los tres modelos prefijados, no siendo así en el caso del modelo independiente. El valor de CFI debe ser mayor de .90, hecho que solo ocurre en el caso del modelo completo PMCSQ-2. En cualquier caso, tanto para clima tarea como para clima ego, los valores de los modelos propuestos son considerablemente mayores que los de los modelos independientes, por lo que también se aceptaría el ajuste en este caso. Se observa que los valores AIC y BIC para los modelos propuestos son sustancialmente menores que los de los modelos independientes, lo cual indica un buen ajuste de los modelos aquí planteados. Por último, el indicador de buen ajuste RMSEA toma valores menores o igual de .05 en los tres modelos

propuestos. Además, también para los modelos planteados, el valor .05 queda dentro del intervalo de confianza indicando el buen ajuste.

**Tabla 20.**

*Índices de ajuste de las subescalas y escalas del PMCSQ-2 (jugadores).*

	GFI		SRMR		CFI		AIC		BIC		RMSEA							
	Mod. pre-fijado	Mod. indep.	Modelo prefijado			Modelo independiente												
											Valor	I.C.		p-valor	Valor	I.C.		p-valor
											L.Inf	L.Sup		L.Inf	L.Sup			
PMCSQ-2*	.99	.79	.02	.25	.98	.00	42.35	407.29	100.04	433.91	.04	.01	.07	.66	.20	.19	.22	.000
Clima Tarea**	.95	.88	.05	.31	.64	.00	311.47	573.05	457.92	639.62	.05	.05	.06	.20	.08	.08	.09	.000
Clima Ego***	.96	.89	.06	.34	.77	.00	221.16	491.95	358.73	554.08	.04	.03	.05	.89	.08	.07	.09	.000

**Nota.** \* $\chi^2 = 16,353$ ; *g.l.* = 8; *p-valor* = .038 \*\* $\chi^2 = 245,47$ ; *g.l.* = 87; *p-valor* = .000 \*\*\* $\chi^2 = 117,608$ ; *g.l.* = 52; *p-valor* = .000. *N* = 625.

Dado que todos los indicadores de buen ajuste estudiados para el modelo propuesto toman valores óptimos, queda confirmada la estructura de las escalas y subescalas del PMCSQ-2.

Así pues, los instrumentos usados, los ítems que los componen y las dimensiones formadas demuestran validez y fiabilidad adecuados.

### 1.3. MODELO DE MEDIDA

Dado que uno de nuestros objetivos es poner a prueba un modelo de ecuaciones estructurales con las variables del estudio, y con el objetivo de examinar el modelo hipotetizado, hemos seguido la aproximación de dos pasos sugeridas por Anderson y Gerbing (1988). En este apartado presentaremos el primer paso mientras que en el apartado final de este capítulo presentaremos el segundo.

El primer paso consiste en examinar un modelo de medida para determinar si los indicadores (ítems) de las variables latentes se relacionan con sus factores de una manera satisfactoria. El modelo de medida es necesario que arroje índices de ajuste satisfactorios para poder ejecutar con éxito el modelo de ecuaciones estructurales hipotetizado, donde se analizarán las relaciones entre las variables latentes (véase último apartado de este capítulo). Para determinar el ajuste del modelo de medida se considerarán los índices de

ajuste ya descritos en el capítulo anterior, es decir, Chi-cuadrado, GFI, CFI, SMRS y RMSEA.

En el modelo de medida se han considerado como variables latentes los tres estilos de liderazgo: liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y estilo pasivo; los dos tipos de clima motivacionales (clima tarea y clima ego) y las tres variables de resultado (esfuerzo extra, eficacia del líder y satisfacción con el líder). Cada una de las variables latentes tiene como indicadores todos sus ítems, ya comentados en sus correspondientes apartados de AFC de los instrumentos.

Los resultados del modelo de medida indicaron un ajuste aceptable del modelo:  $\chi^2 (2456) = 5628.67$ , GFI = .92, CFI = .92, SRMR = .072 y RMSEA = .061. Asimismo, todos los indicadores saturaron de manera significativa en sus correspondientes variables latentes ( $t > 2.58$ ).

La matriz PHI de correlaciones entre variables latentes del modelo de medida nos informa de una alta relación positiva entre liderazgo transformacional y liderazgo transaccional sugiriendo la existencia de un solo factor en lugar de dos factores, al igual que ocurre entre las tres variables de resultado: esfuerzo extra, eficacia y satisfacción, donde su alta correlación sugiere la existencia de un solo factor. Estos resultados ya habían sido señalados previamente en sus correspondientes AFC (véase Figura 23 y Figura 24). Estos resultados nos llevan a examinar un nuevo modelo de medida donde se considerará una variable latente compuesta por todos los ítems de ambos estilos de liderazgo: transformacional y transaccional, así como una variable latente de resultados compuesta por todos los ítems de las tres variables de resultados. Los índices de ajuste de este nuevo modelo de medida fueron asimismo satisfactorios:  $\chi^2 (2474) = 5681.18$ , GFI = .93, CFI = .92, SRMR = .072 y RMSEA = .061.

En este modelo de medida, la relación entre liderazgo y el estilo pasivo no es significativa. Por su parte, los climas están relacionados negativamente entre sí, como ya ocurría en su correspondiente AFC (véase Figura 27). El liderazgo se relaciona positivamente con el clima tarea (.49) y negativamente con el clima ego (-.17), mientras que se produce la asociación contraria

respecto al estilo pasivo, es decir, clima tarea se asocia negativamente con el estilo pasivo (-.22), mientras que el clima ego se asocia con el estilo pasivo de manera positiva (.41). Por último, el liderazgo y el clima tarea se asocian positivamente con las variables de resultado (.87 y .50 respectivamente), mientras que el clima ego se asocia de manera negativa con dichas variables de resultado (-.21). La relación entre el estilo pasivo y las variables de resultado no ha sido significativa.

## **2. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LAS VERSIONES PARA ENTRENADORES.**

Debido al tamaño de la muestra de entrenadores (N = 50). Solo se calculan los valores de consistencia interna a través de los alfa de Cronbach.

### **2.1. CONSISTENCIA INTERNA DE LAS CONDUCTAS DE LIDERAZGO DEL MLQ-5X EN SU VERSIÓN PARA LOS ENTRENADORES.**

En la Tabla 21 se muestran los valores del alfa de Cronbach para las escalas y subescalas del MLQ-5X de entrenadores. Se observa que los valores alfa de las escalas son más altos que los de las subescalas, no siendo todos ellos aceptables. Por este motivo solamente se emplearan las escalas para la comparación con los datos de los jugadores.

**Tabla 21.**

*Consistencia interna de las conductas de liderazgo del cuestionario MLQ-5X (entrenadores).*

MLQ	ALFA-CRONBACH
<b>Liderazgo Transformacional</b>	<b>,83</b>
Influencia Idealizada – Atribución	,36
Influencia Idealizada – Conducta	,61
Motivación Inspiracional	,80
Estimulación Intelectual	,54
Consideración Individualizada	,18
<b>Liderazgo Transaccional (Activo)</b>	<b>,52</b>
Recompensa Contingente	,46
Dirección por excepción – Activa	,16
<b>Estilo Pasivo</b>	<b>,51</b>
Dirección por excepción – Pasiva	,07
Laissez Faire	,47
<b>Esfuerzo Extra</b>	<b>.71</b>
<b>Eficacia</b>	<b>.70</b>
<b>Satisfacción</b>	<b>.51*</b>

*Nota. \* Correlación de Pearson. N=50.*

### 3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS.

#### 3.1. DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES DE LOS JUGADORES.

A continuación se muestra el análisis descriptivo de las variables de caracterización de los jugadores. En la Tabla 22 se observa que las categorías con más jugadores son primera y segunda provincial, siendo la categoría nacional la que cuenta con un porcentaje menor de jugadores. También se puede ver que las categorías de las variables edad y año de juvenil se corresponden de manera sucesiva, esto es, 16 años con primer año, 17 años con segundo año y 18 años con tercer año. Solo un 6.88% de jugadores no estudiaba, y casi el 50% estaban estudiando bachillerato. Además, el 92.32% de los jugadores no trabajaba. Se observa que, aproximadamente el 75% de los jugadores llevaba más de 5 años jugando de manera federada. El 70.56% de jugadores faltó a menos de 5 entrenamientos y, por otro lado, los motivos principales de las ausencias fueron motivos académicos o de salud.

Además, la media de meses entrenando con el actual entrenador fue de 10.22, con una desviación típica de 12.52, situándose en un intervalo de confianza de valores máximo y mínimo de 9.24 y 11.21, respectivamente.

**Tabla 22.**

*Descriptivos de las variables de caracterización de los jugadores.*

Variables	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
<b>Categoría en la que juega</b>	División de Honor	3	6,00
	Nacional	2	4,00
	Preferente	13	26,00
	Primera Provincial	17	34,00
	Segunda Provincial	15	30,00
<b>Edad</b>	16 años	248	39,68
	17 años	208	33,28
	18 años	169	27,04
<b>Año de juvenil</b>	Primer Año	249	39,84
	Segundo Año	206	32,96
	Tercer Año	170	27,20
<b>¿Estás estudiando?</b>	Sí. ESO	169	27,04
	Sí. Bachillerato	312	49,92
	Sí. F.P G M. A.F.	14	2,24
	Sí. F.P G M. sin A.F.	41	6,56
	Sí. F.P G M. A.F.	8	1,28
	Sí. F.P G M. sin A.F.	6	0,96
	Sí. F.P G M. A.F.	10	1,60
	Sí. F.P G M. sin A.F.	22	3,52
	No estudia	43	6,88
<b>¿Estás trabajando?</b>	No	577	92,32
	Sí, con actividad física	15	2,40
	Sí, sin actividad física	33	5,28
<b>¿Cuántos años llevas jugando al fútbol de manera federada?</b>	Primer año	20	3,20
	Entre 1 y 2 años	39	6,24
	Entre 3 y 4 años	98	15,68
	Más de 5 años	468	74,88
<b>Años jugando en este club</b>	Primer año	190	30,40
	Entre 1 y 2 años	107	17,12
	Entre 3 y 4 años	120	19,20
	Más de 5 años	208	33,28
<b>¿A cuántos entrenamientos faltaste de manera aproximada?</b>	Entre 0 y 5 entrenamientos	441	70,56
	Entre 6 y 10 entrenamientos	125	20,00
	Entre 11 y 15 entrenamientos	25	4,00
	Entre 16 y 20 entrenamientos	12	1,92
	A más de 21 entrenamientos	22	3,52
<b>¿Cuál fue el motivo por el que te ausentaste en esos entrenamientos?</b>	Motivos académicos	293	46,88
	Motivos de salud	253	40,48
	Motivos familiares	28	4,48
	Otros	51	8,16

Puesto que el objetivo principal no es estudiar los ítems por separado, ya que se ha comprobado que las escalas son fiables y forman un buen constructo, se procede a detallar al inicio del análisis de manera muy resumida los resultados de cada ítem, con el propósito de que el lector obtenga una generalización de los resultados desglosados. Posteriormente, y como objetivo principal de esta sección, se presentan los resultados del análisis descriptivo de las escalas objetivos del estudio.

En la Tabla 23 se describen los ítems que componen el cuestionario de liderazgo (MLQ-5X) (rango entre 0 y 4). Los ítems que obtuvieron medias inferiores fueron el MLQ7 (1.61) y el MLQ12 (1.58) y los que obtuvieron medias superiores fueron MLQ14 (2.75), MLQ35 (2.79) y MLQ36 (2.80).

**Tabla 23.**

*Descriptivos de los ítems de la escala de medida del liderazgo (MLQ-5X) jugadores).*

ITEMS	N	MÍN	MÁX	MEDIA	D. TÍP.	ITEMS	N	MÍN	MÁX	MEDIA	D. TÍP.
MLQ1.	625	0	4	2,50	0,98	MLQ 19.	625	0	4	2,11	1,12
MLQ2.	625	0	4	2,30	0,85	MLQ 20.	625	0	4	1,71	1,21
MLQ3.	625	0	4	2,06	1,10	MLQ 21.	625	0	4	2,6	1,07
MLQ4.	625	0	4	2,69	0,97	MLQ 22.	625	0	4	2,61	1,01
MLQ5.	625	0	4	1,72	1,33	MLQ 23.	625	0	4	2,55	1,05
MLQ6.	625	0	4	2,46	1,10	MLQ 24.	625	0	4	1,89	1,30
MLQ7.	625	0	4	1,61	1,37	MLQ 25.	625	0	4	2,54	0,97
MLQ8.	625	0	4	2,49	0,99	MLQ 26.	625	0	4	2,66	0,96
MLQ9.	625	0	4	2,74	0,98	MLQ 27.	625	0	4	2,46	0,97
MLQ10.	625	0	4	2,56	1,08	MLQ 28.	625	0	4	1,71	1,25
MLQ 11.	625	0	4	2,16	1,11	MLQ 29.	625	0	4	2,26	0,97
MLQ 12.	625	0	4	1,58	1,24	MLQ 30.	625	0	4	2,39	1,01
MLQ 13.	625	0	4	2,73	0,95	MLQ 31.	625	0	4	2,58	0,96
MLQ 14.	625	0	4	2,75	0,92	MLQ 32.	625	0	4	2,51	1,02
MLQ 15.	625	0	4	2,60	1,03	MLQ 33.	625	0	4	1,80	1,17
MLQ 16.	625	0	4	2,63	0,96	MLQ 34.	625	0	4	2,44	0,99
MLQ 17.	625	0	4	1,99	1,12	MLQ 35.	625	0	4	2,79	0,93
MLQ 18.	625	0	4	2,27	1,16	MLQ 36.	625	0	4	2,80	0,95

Los resultados de los ítems del cuestionario de clima motivacional (PMCSQ-2) se muestran en la Tabla 24 (rango entre 1 y 5). Las medias más altas a las preguntas son las obtenidas para los ítems PMCSQ3 (4.04), PMCSQ6 (4.08) y PMCSQ14 (4.04). Por otro lado, las medias más bajas se observan para PMCSQ2 y PMCSQ23, siendo de 2.51 y 2.56 respectivamente.

**Tabla 24.**

*Descriptivos de los ítems de la escala de medida del clima motivacional (PMCSQ-2) (jugadores).*

ITEMS	N	MÍN	MÁX	MEDIA	D. TÍP.
PMCSQ1.	625	1	5	3,09	1,13
PMCSQ 2.	625	1	5	2,51	1,15
PMCSQ 3.	625	1	5	4,04	0,99
PMCSQ 4.	625	1	5	3,87	1,04
PMCSQ 5.	625	1	5	2,66	1,10
PMCSQ 6.	625	1	5	4,08	0,96
PMCSQ 7.	625	1	5	2,69	1,11
PMCSQ 8.	625	1	5	3,55	1,01
PMCSQ 9.	625	1	5	3,69	1,04
PMCSQ 11.	625	1	5	2,85	1,20
PMCSQ 12.	625	1	5	3,77	1,00
PMCSQ 13.	625	1	5	3,35	1,12
PMCSQ 14.	625	1	5	4,07	0,92
PMCSQ 15.	625	1	5	3,09	1,07
PMCSQ 16.	625	1	5	2,62	1,09
PMCSQ 17.	625	1	5	3,83	1,02
PMCSQ 18.	625	1	5	3,91	1,05
PMCSQ 19.	625	1	5	3,84	0,89
PMCSQ 20.	625	1	5	2,63	1,13
PMCSQ 22.	625	1	5	3,68	0,89
PMCSQ 23.	625	1	5	2,56	1,07
PMCSQ 24.	625	1	5	3,07	1,17
PMCSQ 25.	625	1	5	3,77	0,94
PMCSQ 26.	625	1	5	2,95	1,09
PMCSQ 27.	625	1	5	3,86	0,97
PMCSQ 28.	625	1	5	3,78	1,00
PMCSQ 29.	625	1	5	3,72	1,03

La Tabla 25 muestra los datos del análisis descriptivo de los ítems correspondientes a la escala de variables de resultado. En este caso, todos los ítems tienen una media aproximada de 2.50, aunque destaca el caso de MLQ 45, cuya media es de 2.97.

**Tabla 25.**

*Descriptivos de los ítems de la escala de variables de resultado (MLQ-5X) (jugadores).*

	N	MÍN	MÁX	MEDIA	DESV. TÍP.
<b>Variables de resultado</b>					
MLQ 37.	625	0	4	2,56	0,99
MLQ 38.	625	0	4	2,52	0,98
MLQ 39.	625	0	4	2,57	1,05
MLQ 40.	625	0	4	2,54	0,98
MLQ 41.	625	0	4	2,64	1,01
MLQ 42.	625	0	4	2,65	1,06
MLQ 43.	625	0	4	2,62	0,98
MLQ 44.	625	0	4	2,79	1,02
MLQ 45.	625	0	4	2,97	0,99

La Tabla 26 muestra los descriptivos de las escalas y subescalas de liderazgo, clima motivacional y variables de resultado informadas por los jugadores. En general se observan medias por encima del promedio escalar en las conductas de liderazgo transformacional y transaccional activo y por debajo del promedio en las conductas de liderazgo pasivo, siendo el liderazgo transformacional el que presenta la media más alta (2.52) seguido del liderazgo transaccional (2.47). El estilo pasivo es el que presenta valores más bajos (1.77).

En la misma línea, atendiendo a las conductas de liderazgo, la motivación inspiracional es la subescala que presenta la media más alta (2.73), siendo *laissez faire* la conducta con la media más baja (1.71). Por otro lado, los valores de las variables de clima tarea se hayan por encima de valores promedio de la escala y los valores de clima ego se encuentran por debajo de valores promedio de la escala, siendo el clima tarea el valor más alto con 3.83

y el clima ego el más bajo con 2.95. En cuanto a las variables de resultado, todas ellas mostraron valores altos, por encima de 2.5.

**Tabla 26.**

*Descriptivos de las escalas y subescalas de los cuestionario del estudio (jugadores).*

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
<b>MLQ</b>					
Liderazgo Transformacional	625	0,70	3,85	2,52	0,54
Influencia Idealizada – Atribución	625	0,00	4,00	2,49	0,70
Influencia Idealizada – Conducta	625	0,25	4,00	2,55	0,65
Motivación Inspiracional	625	0,25	4,00	2,73	0,67
Estimulación Intelectual	625	0,00	4,00	2,42	0,65
Consideración Individualizada	625	0,00	4,00	2,39	0,72
Liderazgo Transaccional	625	0,63	4,00	2,47	0,58
Recompensa Contingente	625	0,50	4,00	2,52	0,61
Dirección por excepción – Activa	625	0,00	4,00	2,41	0,71
Estilo Pasivo	625	0,00	3,75	1,77	0,81
Dirección por excepción – Pasiva	625	0,00	3,75	1,83	0,80
Laissez Faire	625	0,00	4,00	1,71	0,97
<b>PMCSQ-2</b>					
Clima-Tarea	625	1,53	5,00	3,83	0,57
Aprendizaje cooperativo	625	1,00	5,00	3,76	0,76
Esfuerzo/mejora	625	1,57	5,00	3,88	0,60
Importancia de rol	625	1,00	5,00	3,82	0,68
Clima-Ego	625	1,14	4,64	2,95	0,58
Reconocimiento desigual	625	1,00	4,83	2,76	0,80
Castigo por errores	625	1,00	4,80	2,96	0,72
Rivalidad entre miembros de grupo	625	1,00	5,00	2,66	1,10
<b>Variables de resultado</b>					
Esfuerzo Extra	625	0,00	4,00	2,67	0,82
Eficacia	625	0,00	4,00	2,67	0,69
Satisfacción	625	0,00	4,00	2,58	0,84

A continuación se expondrá de manera gráfica algunos de los datos del análisis descriptivo de las variables de caracterización de los jugadores. (Ver Figuras 28, 29 y 30)

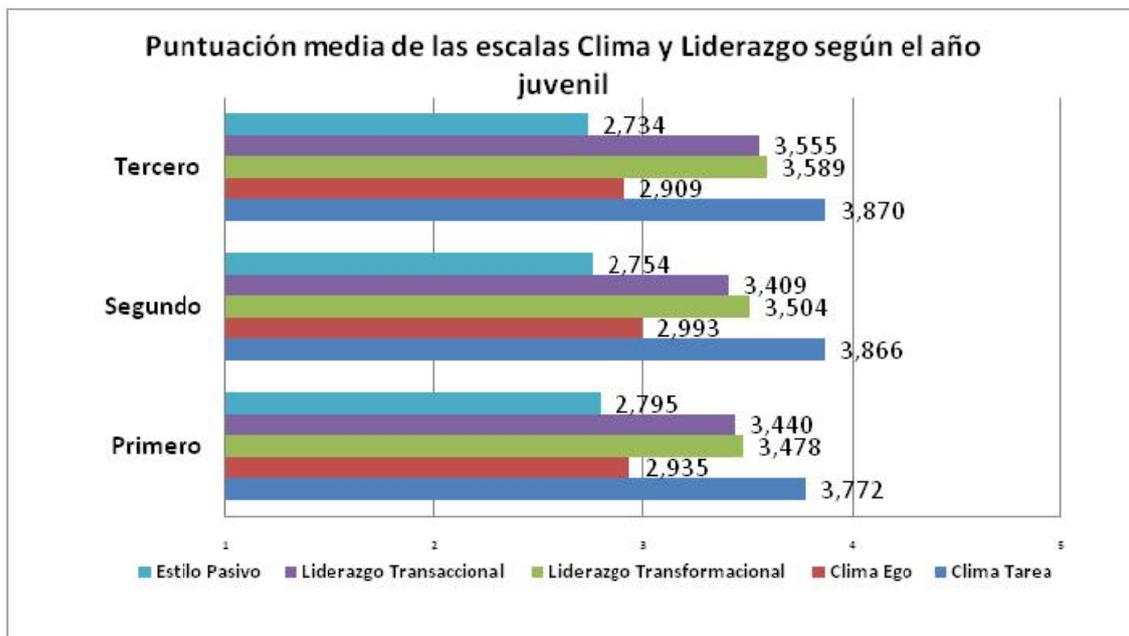


Figura 28. Descripción media de las escalas de clima y liderazgo según año.

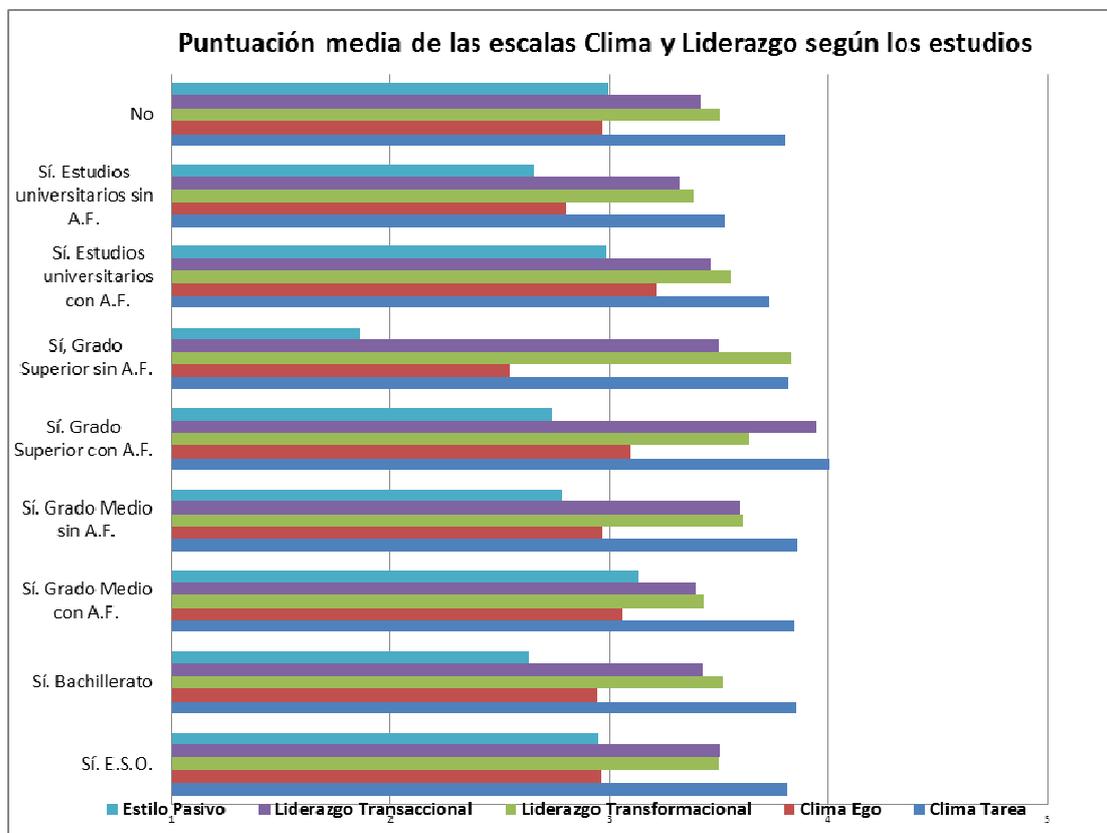
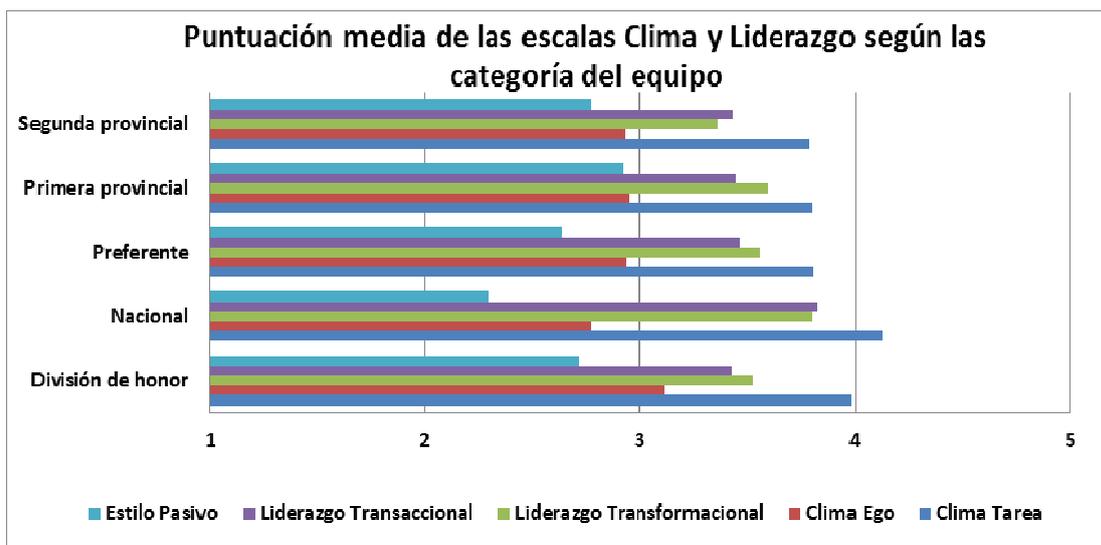


Figura 29. Descripción media de las escalas de clima y liderazgo según estudios.



**Figura 30.** Descripción media de las escalas de clima y liderazgo según categoría.

### 3.2. DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES DE LOS ENTRENADORES.

A continuación se muestra el análisis descriptivo de las variables de caracterización de los entrenadores. En la Tabla 27 se observa que la edad del 54% de los entrenadores estaba comprendida entre 30 y 39 años. Se observa además que todos los entrenadores tenían al menos estudios primarios/E.S.O. y el 44% tenía titulación universitaria. De los 50 entrenadores bajo estudio, el 64% (32 entrenadores) no poseían estudios relacionados con el deporte; sin embargo, el 98% tenía algún título como entrenador. De todos estos, el 28% tenía nivel 2 de entrenador y el 22% nivel 3. Por otro lado, el 58% de los entrenadores tenían otro oficio (además de entrenar) que no estaba relacionado con la actividad física y el deporte. Solo el 14% tenía un trabajo relacionado con el deporte y la actividad física. El 66% llevaba entrenando más de 5 años y de ellos, el 28% superaba los 10 años como entrenador. Se observa que el 34% de los entrenadores llevaba entrenando a su equipo menos de 4 meses. El 44% de los entrenadores entrenaban entre 5 y 6 horas a la semana y solo el 4% entrenaba entre 2 y 3 horas. Además el 52% de los entrenadores contaba con otra persona más en su cuerpo técnico y el 60% jugó más de 10 años de forma federada. Por último, destacar que del 94% de los entrenadores que jugó a nivel federado, el 10% lo hizo en un equipo profesional y el 36% en uno nacional.

Tabla 27.

*Descriptivos de las variables de caracterización de los entrenadores. N = 50.*

Variables	Categorías	N	%
Edad del entrenador	Entre 20 y 29 años	9	18,0
	Entre 30 y 39 años	27	54,0
	Entre 40 y 49 años	7	14,0
	Entre 50 y 59 años	7	14,0
Nivel más alto de estudios que posee	Estudios Primarios/E.S.O.	9	18,0
	B.U.P./C.O.U./Bachillerato/FP Grado Medio	8	16,0
	Formación Profesional Grado Superior	11	22,0
	Titulación Universitaria	22	44,0
¿Los estudios que poseo tienen relación con la actividad física y el deporte?	Sí	18	36,0
	No	32	64,0
¿Qué titulación tiene como entrenador?	No tengo titulación	1	2,0
	Monitor de fútbol base	8	16,0
	Entrenador nivel 1.	16	32,0
	Entrenador nivel 2.	14	28,0
¿Está trabajando en otro oficio además de entrenar?	Entrenador nivel 3.	11	22,0
	No	14	28,0
	Sí, y relación AF y deporte.	7	14,0
	Sí, no relación AF y deporte	29	58,0
¿Cuánto tiempo lleva entrenando en el fútbol?	Menos de un año.	3	6,0
	Entre 1 y 2 años.	3	6,0
	Entre 3 y 5 años.	11	22,0
	Entre 6 y 10 años.	19	38,0
¿Cuánto tiempo llevas entrenando a este equipo?	Más de 10 años.	14	28,0
	Menos de 4 meses	17	34,0
	Entre 5 y 6 meses	14	28,0
	Más de 7 meses	19	38,0
¿Cuántas horas entrena a la semana?	Entre 2 y 3 horas	2	4,0
	Entre 3 y 4 horas	15	30,0
	Entre 5 y 6 horas	22	44,0
	Más de 6 horas	11	22,0
¿Cuántas personas conforman su cuerpo técnico además de usted?	Ninguna	10	20,0
	Una persona más	26	52,0
	Dos personas más	7	14,0
	Tres personas más	6	12,0
En cuanto a su experiencia como jugador, ¿cuántos años ha jugado a nivel federado?	Más de cuatro personas	1	2,0
	No he jugado	3	6,0
	Entre 1 y 2 años	1	2,0
	Entre 2 y 5 años	4	8,0
¿Cuál fue la categoría máxima en la que usted jugó?	Entre 6 y 10 años	12	24,0
	Más de 10 años	30	60,0
	No jugué	3	6,0
	Provincial	24	48,0
	Nacional	18	36,0
	Profesional	5	10,0

A continuación se procede a detallar de manera muy resumida los resultados de cada ítem y posteriormente, y como objetivo principal, se presentan los resultados del análisis descriptivo de las escalas.

En la Tabla 28 se describen los ítems que componen la escala de liderazgo. Los ítems que obtuvieron medias inferiores fueron el MLQ7 (0.22) y el MLQ20 (0.42) y se observa que los que obtuvieron medias superiores fueron los ítems MLQ15 (3.50), MLQ31 (3.36) y MLQ36 (3.48).

**Tabla 28.**

*Descriptivos de los ítems de la escala de medida MLQ-5X entrenadores).*

ITEMS	N	MÍN	MÁX	MEDIA	D. TIP.	ITEMS	N	MÍN	MÁX	MEDIA	D. TIP.
MLQ1.	50	0	4	2,76	1,21	MLQ 19.	50	0	4	2,26	1,40
MLQ2.	50	0	4	2,70	1,04	MLQ 20.	50	0	4	0,42	0,91
MLQ3.	50	0	4	1,56	1,34	MLQ 21.	50	0	4	3,10	0,79
MLQ4.	50	0	4	2,86	0,95	MLQ 22.	50	0	4	3,02	0,98
MLQ5.	50	0	4	0,54	0,97	MLQ 23.	50	0	4	3,06	0,84
MLQ6.	50	0	4	3,12	1,14	MLQ 24.	50	0	4	2,04	1,26
MLQ7.	50	0	4	0,22	0,76	MLQ 25.	50	0	4	2,84	1,00
MLQ8.	50	1	4	3,20	0,93	MLQ 26.	50	1	4	3,10	0,89
MLQ9.	50	0	4	3,36	0,85	MLQ 27.	50	0	4	2,22	1,20
MLQ10.	50	0	4	3,12	0,92	MLQ 28.	50	0	4	0,62	1,09
MLQ 11.	50	0	4	1,90	1,39	MLQ 29.	50	0	4	2,88	1,12
MLQ 12.	50	0	4	0,50	0,89	MLQ 30.	50	0	4	2,92	0,83
MLQ 13.	50	1	4	3,26	0,85	MLQ 31.	50	2	4	3,36	0,69
MLQ 14.	50	1	4	3,28	0,78	MLQ 32.	50	0	4	2,98	0,96
MLQ 15.	50	2	4	3,50	0,71	MLQ 33.	50	0	4	0,88	1,21
MLQ 16.	50	0	4	3,20	0,97	MLQ 34.	50	1	4	3,32	0,82
MLQ 17.	50	0	4	1,50	1,31	MLQ 35.	50	0	4	3,28	0,86
MLQ 18.	50	0	4	2,24	1,67	MLQ 36.	50	2	4	3,48	0,65

Los resultados del PMCSQ-2 se muestran en la Tabla 29. Las medias más altas fueron las obtenidas para los ítems PMCSQ3 (4.80), PMCSQ4 (4.68) y PMCSQ17 (4.46). Por otro lado, las medias más bajas se observa que fueron las correspondientes a los ítems PMCSQ5 y PMCSQ23, siendo de 1.50 y 1.46 respectivamente.

**Tabla 29.**

*Descriptivos de los ítems de la escala de medida del clima motivacional (PMCSQ-2) (entrenadores).*

ITEMS	N	MÍN	MÁX	MEDIA	DESV. TÍP.
PMCSQ 1.	50	1	5	2,94	1,17
PMCSQ 2.	50	1	4	1,80	0,93
PMCSQ 3.	50	4	5	4,80	0,40
PMCSQ 4.	50	2	5	4,68	0,77
PMCSQ 5.	50	1	4	1,50	0,71
PMCSQ 6.	50	2	5	4,32	0,71
PMCSQ 7.	50	1	4	2,04	1,05
PMCSQ 8.	50	1	5	3,80	0,97
PMCSQ 9.	50	2	5	4,16	0,87
PMCSQ 10.	50	1	5	3,70	1,11
PMCSQ 11.	50	1	4	2,08	1,12
PMCSQ 12.	50	1	5	4,36	0,80
PMCSQ 13.	50	1	5	2,92	1,09
PMCSQ 14.	50	3	5	4,40	0,57
PMCSQ 15.	50	1	5	1,90	1,06
PMCSQ 16.	50	1	4	2,08	0,94
PMCSQ 17.	50	3	5	4,46	0,61
PMCSQ 18.	50	1	5	4,44	0,88
PMCSQ 19.	50	2	5	4,40	0,70
PMCSQ 20.	50	1	4	2,20	1,05
PMCSQ 21.	50	1	5	3,28	1,09
PMCSQ 22.	50	2	5	4,14	0,83
PMCSQ 23.	50	1	3	1,46	0,61
PMCSQ 24.	50	1	4	2,54	1,07
PMCSQ 25.	50	3	5	4,34	0,56
PMCSQ 26.	50	1	5	2,02	1,04
PMCSQ 27.	50	1	5	4,40	0,81
PMCSQ 28.	50	1	5	4,02	0,85
PMCSQ 29.	50	1	5	3,98	0,80

La Tabla 30 muestra los datos del análisis descriptivo de los ítems correspondientes a la escala de variables de resultado. En este caso, todos los ítems tienen una media superior a 3.00 excepto MLQ38, con 2.86. De las superiores a 3.00, cabe destacar el ítem MLQ44, con una media de 3.30.

**Tabla 30.**

*Descriptivos de los ítems de la escala de variables de resultado (MLQ-5X) (entrenadores).*

ITEMS	N	MÍN	MÁX	MEDIA	DESV. TÍP.
Variables de resultado					
MLQ 37.	50	2	4	3,08	0,67
MLQ 38.	50	0	4	2,86	0,97
MLQ 39.	50	1	4	3,00	0,86
MLQ 40.	50	0	4	3,02	0,82
MLQ 41.	50	0	4	3,24	0,82
MLQ 42.	50	0	4	3,24	0,85
MLQ 43.	50	2	4	3,22	0,71
MLQ 44.	50	0	4	3,30	0,81
MLQ 45.	50	1	4	3,12	0,85

La escala dentro del MLQ-5X con mayor media fue el liderazgo transformacional (3.05), seguido del liderazgo transaccional (2.66) y del estilo pasivo (.78) (véase Tabla 31). En general, se observan medias por encima del promedio escalar en las conductas de liderazgo transformacional y transaccional activo y por debajo del promedio en las conductas de liderazgo pasivo. De las subescalas del liderazgo transformacional, la que obtuvo mayores puntuaciones fue la motivación inspiracional, con una media de 3.30. Por el contrario, la influencia idealizada - atribución fue la que registró la menor media (2.83). En cuanto a las subescalas del liderazgo transaccional, la menor media se observó para la dirección por excepción activa (2.54), mientras que la mayor media se obtuvo por la recompensa contingente (2.78). Para las subescalas de estilo pasivo, la de menor media fue *laissez faire* con .57 y la de mayor media fue dirección por excepción-pasiva (1.00).

En cuanto al PMCSQ-2, los valores de las variables del clima tarea se hayan por encima de valores promedio de la escala y los valores de clima ego se encuentran por debajo de valores promedio de la escala, siendo la escala clima tarea la de valor más alto y la escala clima ego la del valor más bajo, siendo sus respectivas medias 4.31 y 2.32 (véase Tabla 31). Dentro del clima tarea, la subescala con media inferior fue el aprendizaje cooperativo (4.14) y la subescala con media superior fue la importancia de rol (4.44). La subescala del clima ego con menor media fue el reconocimiento desigual (1.91) y la que muestra una mayor media fue rivalidad entre los miembros del grupo (2.83). En

cuanto a las variables de resultado, todas ellas mostraron valores altos, por encima de 3.

**Tabla 31.**

*Descriptivos de las escalas y subescalas de los cuestionarios del estudio (entrenadores).*

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
<b>LQ</b>					
Liderazgo Transformacional	50	1,80	4,00	3,05	0,48
Influencia Idealizada - Atribución	50	1,75	4,00	2,83	0,67
Influencia Idealizada - Conducta	50	1,75	4,00	3,20	0,62
Motivación Inspiracional	50	2,00	4,00	3,30	0,64
Estimulación Intelectual	50	1,75	4,00	2,95	0,61
Consideración Individualizada	50	1,50	4,00	3,00	0,55
Liderazgo Transaccional	50	1,63	3,88	2,66	0,53
Recompensa Contingente	50	1,50	4,00	2,78	0,69
Dirección por Excepción - Activa	50	1,25	3,75	2,54	0,59
Estilo Pasivo	50	0,13	2,50	0,78	0,51
Dirección por Excepción - Pasiva	50	0,00	3,00	1,00	0,58
Laissez Faire	50	0,00	2,50	0,57	0,63
<b>PMCSQ-2</b>					
Clima Tarea	50	3,47	5,00	4,31	0,32
Aprendizaje Cooperativo	50	2,00	5,00	4,14	0,61
Esfuerzo / Mejora	50	3,71	5,00	4,34	0,37
Importancia de Rol	50	3,50	5,00	4,44	0,42
Clima Ego	50	1,07	3,43	2,32	0,57
Reconocimiento Desigual	50	1,00	3,50	1,91	0,69
Castigo por errores	50	1,00	4,00	2,50	0,68
Rivalidad entre los miembros del grupo	50	1,00	4,00	2,83	0,73
<b>VARIABLES DE RESULTADO</b>					
Esfuerzo Extra	50	1,33	4,00	3,18	0,67
Eficacia	50	2,00	4,00	3,11	0,55
Satisfacción	50	0,50	4,00	3,05	0,74

#### 4. COMPARACIÓN DE LAS PERCEPCIONES ENTRE ENTRENADORES Y JUGADORES. ANÁLISIS DE 360° POR EQUIPOS.

De manera exploratoria, se quiere evaluar el consenso entre jugadores y entrenadores de la muestra. Previo a analizar este consenso, se ha calculado el acuerdo intragrupo de los jugadores de cada equipo, por medio del Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI). El modelo especificado para el cálculo de dicho Coeficiente ha sido el modelo de dos factores, efectos mixtos,

puesto que se consideran los efectos de los jugadores como aleatorios y los equipos como fijos.

Siguiendo los criterios que indica Fleiss (1981), se ha estimado que los valores mayores a 0.90 indican una concordancia muy buena; entre 0.71 y 0.90, buena; entre 0.51 y 0.70, moderada; entre 0.31 y 0.50, el acuerdo es mediocre; y un coeficiente menor a 0.30 indica un grado de acuerdo nulo. Asimismo, para considerar tal concordancia, dicho estimador CCI ha de ser significativo ( $p < .05$ ). Notar que se ha codificado el nombre de los equipos para así mantener el anonimato. Para la variable “Influencia Idealizada (conducta)” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 14 de los 50 equipos (véase Tabla 32), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 32.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase entre jugadores de cada equipo para Influencia Idealizada (conducta).*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	-0,23	-2,24	0,66	,609	26	0,52	-0,17	0,84	,053
2	0,57	-0,09	0,87	<b>,038</b>	27	0,39	-0,53	0,82	,144
3	0,28	-0,58	0,73	,199	28	0,53	-0,18	0,86	,053
4	0,60	0,10	0,86	<b>,013</b>	29	-0,18	-3,22	0,82	,537
5	-0,10	-1,65	0,65	,543	30	0,68	0,29	0,89	<b>,003</b>
6	0,39	-0,82	0,86	,180	31	0,26	-0,85	0,78	,248
7	0,42	-0,47	0,82	,123	32	0,62	0,14	0,86	<b>,010</b>
8	0,56	-0,02	0,85	<b>,028</b>	33	0,47	-0,34	0,84	,090
9	0,46	-0,30	0,83	,084	34	0,33	-1,39	0,90	,250
10	0,06	-1,13	0,66	,421	35	0,39	-0,62	0,83	,158
11	0,09	-1,19	0,71	,390	36	0,41	-0,43	0,81	,120
12	0,41	-0,30	0,78	,096	37	0,62	0,11	0,87	<b>,013</b>
13	0,18	-0,76	0,68	,295	38	0,25	-0,99	0,79	,271
14	0,79	0,26	0,97	<b>,008</b>	39	-1,47	-5,86	0,38	,906
15	0,27	-0,56	0,72	,200	40	0,41	-0,23	0,76	,079
16	0,65	0,07	0,90	<b>,017</b>	41	0,64	0,21	0,87	<b>,005</b>
17	0,70	0,28	0,90	<b>,003</b>	42	-0,49	-2,47	0,49	,766
18	0,34	-0,49	0,76	,154	43	0,34	-0,60	0,79	,175
19	0,24	-0,68	0,71	,242	44	0,41	-0,38	0,80	,112
20	0,71	0,37	0,89	<b>,001</b>	45	0,36	-0,37	0,75	,123
21	0,57	0,08	0,83	<b>,015</b>	46	0,65	0,02	0,91	<b>,022</b>
22	0,52	-0,42	0,89	,090	47	0,27	-0,69	0,75	,223
23	0,23	-0,70	0,71	,251	48	0,41	-0,19	0,75	,071
24	0,45	-0,98	0,91	,172	49	0,55	0,01	0,83	<b>,024</b>
25	0,37	-0,39	0,76	,126	50	-0,08	-1,09	0,52	,554

Para la variable “Influencia Idealizada (atribución)” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 24 de los 50 equipos (véase Tabla 33), indicando que el estimador (CCI) es fiable, salvo para los equipos 48 y 50 donde el acuerdo es mediocre.

**Tabla 33.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase entre jugadores de cada equipo para Influencia Idealizada (atribución).*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,12	-1,33	0,75	,377	26	0,37	-0,51	0,80	,146
2	0,58	-0,06	0,87	<b>,033</b>	27	0,80	0,50	0,94	<b>,000</b>
3	0,19	-0,79	0,70	,292	28	0,68	0,20	0,90	<b>,007</b>
4	0,14	-0,95	0,69	,343	29	0,89	0,59	0,98	<b>,000</b>
5	0,38	-0,49	0,80	,140	30	0,64	0,20	0,87	<b>,006</b>
6	0,52	-0,42	0,89	,091	31	0,68	0,19	0,90	<b>,008</b>
7	-0,10	-1,76	0,67	,536	32	0,63	0,17	0,87	<b>,008</b>
8	0,13	-1,02	0,70	,352	33	0,77	0,42	0,93	<b>,001</b>
9	0,47	-0,29	0,83	,081	34	-1,08	-6,43	0,68	,785
10	0,79	0,53	0,92	<b>,000</b>	35	0,60	-0,06	0,89	<b>,033</b>
11	0,34	-0,60	0,79	,176	36	0,43	-0,38	0,82	,104
12	0,54	-0,01	0,83	<b>,026</b>	37	0,69	0,29	0,90	<b>,003</b>
13	0,41	-0,27	0,77	,090	38	0,32	-0,78	0,81	,207
14	0,77	0,18	0,96	<b>,012</b>	39	0,66	0,07	0,92	<b>,018</b>
15	0,73	0,42	0,89	<b>,000</b>	40	0,58	0,13	0,83	<b>,010</b>
16	0,41	-0,56	0,84	,140	41	0,78	0,51	0,92	<b>,000</b>
17	0,50	-0,20	0,84	,061	42	0,17	-0,94	0,72	,318
18	0,01	-1,23	0,65	,459	43	0,62	0,08	0,88	<b>,016</b>
19	-1,53	-4,56	0,05	,969	44	-1,47	-4,76	0,15	,953
20	0,77	0,51	0,91	<b>,000</b>	45	-0,26	-1,70	0,51	,677
21	0,36	-0,38	0,75	,127	46	0,59	-0,14	0,90	<b>,044</b>
22	0,18	-1,43	0,82	,333	47	0,51	-0,14	0,83	<b>,048</b>
23	0,46	-0,19	0,80	,063	48	0,49	-0,03	0,78	<b>,031</b>
24	0,10	-2,23	0,86	,397	49	0,20	-0,76	0,70	,278
25	0,70	0,34	0,89	<b>,001</b>	50	0,45	-0,06	0,75	<b>,038</b>

Para la variable “motivación inspiracional” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 32 de los 50 equipos (véase Tabla 34), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 34.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Motivación Inspiracional.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,37	-0,67	0,82	,173	26	0,78	0,47	0,93	,000
2	0,56	-0,12	0,87	,042	27	0,75	0,36	0,92	,002
3	0,88	0,73	0,95	,000	28	0,74	0,35	0,92	,002
4	0,37	-0,42	0,77	,130	29	0,83	0,39	0,97	,003
5	-1,13	-4,13	0,31	,909	30	0,56	0,01	0,84	,024
6	0,63	-0,09	0,92	,036	31	0,90	0,74	0,97	,000
7	0,82	0,54	0,94	,000	32	0,46	-0,22	0,81	,070
8	0,32	-0,59	0,77	,184	33	0,76	0,39	0,93	,001
9	0,10	-1,17	0,71	,385	34	0,80	0,29	0,97	,006
10	-0,09	-1,46	0,61	,545	35	0,39	-0,60	0,83	,152
11	0,50	-0,21	0,84	,063	36	0,67	0,20	0,89	,007
12	0,35	-0,42	0,76	,137	37	0,61	0,08	0,87	,015
13	0,60	0,14	0,84	,009	38	0,82	0,54	0,95	,000
14	0,65	-0,24	0,95	,051	39	0,75	0,31	0,94	,004
15	0,46	-0,16	0,79	,058	40	0,56	0,08	0,82	,015
16	-0,02	-1,67	0,72	,475	41	0,85	0,67	0,94	,000
17	0,79	0,50	0,93	,000	42	0,70	0,29	0,90	,003
18	0,70	0,33	0,89	,002	43	0,56	-0,06	0,86	,033
19	0,65	0,23	0,87	,005	44	0,34	-0,55	0,77	,168
20	0,65	0,26	0,87	,003	45	0,52	-0,04	0,81	,031
21	0,05	-1,03	0,63	,421	46	0,75	0,30	0,94	,004
22	0,79	0,39	0,95	,002	47	0,57	0,01	0,85	,024
23	0,67	0,27	0,88	,003	48	-0,08	-1,17	0,54	,550
24	0,71	-0,05	0,95	,029	49	0,82	0,60	0,93	,000
25	0,44	-0,22	0,79	,071	50	0,24	-0,48	0,66	,204

Para la variable “estimulación intelectual” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 23 de los 50 equipos (véase Tabla 35), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 35.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Estimulación Intelectual.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,19	-1,13	0,77	,315	26	0,48	-0,27	0,83	,075
2	0,74	0,34	0,92	<b>,002</b>	27	0,34	-0,66	0,80	,183
3	0,58	0,07	0,84	<b>,016</b>	28	0,63	0,08	0,89	<b>,016</b>
4	0,60	0,10	0,86	<b>,014</b>	29	0,13	-2,10	0,87	,376
5	-0,93	-3,66	0,38	,878	30	0,55	-0,02	0,84	<b>,027</b>
6	0,46	-0,60	0,88	,130	31	0,75	0,37	0,93	<b>,001</b>
7	0,65	0,13	0,90	<b>,012</b>	32	-0,71	-2,87	0,39	,852
8	0,45	-0,29	0,81	,083	33	0,67	0,18	0,90	<b>,009</b>
9	0,51	-0,19	0,84	,058	34	0,09	-2,25	0,86	,400
10	0,81	0,58	0,93	<b>,000</b>	35	0,47	-0,41	0,85	,100
11	0,01	-1,40	0,68	,462	36	0,57	-0,04	0,86	<b>,030</b>
12	0,55	0,01	0,83	<b>,024</b>	37	0,60	0,08	0,87	<b>,016</b>
13	0,70	0,37	0,89	<b>,001</b>	38	0,46	-0,41	0,85	,102
14	0,93	0,75	0,99	<b>,000</b>	39	0,39	-0,70	0,85	,167
15	0,41	-0,27	0,77	,090	40	0,51	-0,03	0,80	<b>,031</b>
16	0,37	-0,65	0,83	,166	41	0,74	0,44	0,90	<b>,000</b>
17	-0,08	-1,60	0,65	,527	42	0,67	0,22	0,89	<b>,005</b>
18	0,51	-0,11	0,82	<b>,043</b>	43	0,68	0,23	0,90	<b>,006</b>
19	0,65	0,24	0,87	<b>,004</b>	44	0,01	-1,31	0,66	,463
20	0,57	0,08	0,83	<b>,015</b>	45	0,86	0,70	0,95	<b>,000</b>
21	-0,22	-1,62	0,52	,653	46	0,48	-0,44	0,87	,103
22	0,57	-0,28	0,90	,065	47	0,29	-0,65	0,76	,207
23	0,37	-0,39	0,76	,126	48	-0,47	-1,95	0,37	,814
24	-0,59	-4,68	0,75	,680	49	-0,36	-1,98	0,49	,726
25	0,86	0,68	0,95	<b>,000</b>	50	0,40	-0,17	0,73	,066

Para la variable “consideración individualizada” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 35 de los 50 equipos (véase Tabla 36), indicando que el estimador (CCI) es fiable, salvo para los equipos 48 y 50 donde el acuerdo es mediocre.

**Tabla 36.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase entre jugadores de cada equipo para Consideración Individualizada.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,37	-0,67	0,82	,173	26	0,62	0,07	0,88	<b>,017</b>
2	0,28	-0,81	0,78	,234	27	0,72	0,30	0,92	<b>,003</b>
3	0,80	0,55	0,92	<b>,000</b>	28	0,59	-0,04	0,88	<b>,030</b>
4	0,61	0,13	0,86	<b>,011</b>	29	0,35	-1,32	0,90	,236
5	0,66	0,18	0,89	<b>,008</b>	30	0,39	-0,39	0,78	,119
6	-0,02	-2,03	0,77	,471	31	0,71	0,28	0,91	<b>,004</b>
7	0,57	-0,09	0,87	<b>,037</b>	32	0,72	0,37	0,90	<b>,001</b>
8	0,25	-0,76	0,74	,247	33	0,55	-0,14	0,86	<b>,047</b>
9	-0,13	-1,72	0,64	,561	34	0,66	-0,20	0,95	<b>,046</b>
10	0,82	0,59	0,93	<b>,000</b>	35	0,35	-0,72	0,82	,188
11	-0,17	-1,82	0,62	,590	36	0,78	0,46	0,93	<b>,000</b>
12	0,70	0,35	0,89	<b>,001</b>	37	0,55	-0,05	0,85	<b>,032</b>
13	0,57	0,08	0,83	<b>,015</b>	38	0,70	0,21	0,92	<b>,007</b>
14	0,72	0,01	0,96	<b>,024</b>	39	0,28	-1,01	0,82	,253
15	0,74	0,45	0,90	<b>,000</b>	40	0,16	-0,76	0,66	,312
16	0,63	0,03	0,90	<b>,022</b>	41	0,44	-0,23	0,79	,073
17	0,87	0,68	0,96	<b>,000</b>	42	0,56	-0,02	0,85	<b>,028</b>
18	0,41	-0,34	0,79	,105	43	0,71	0,29	0,91	<b>,003</b>
19	0,69	0,32	0,88	<b>,002</b>	44	0,54	-0,08	0,84	<b>,038</b>
20	0,81	0,58	0,92	<b>,000</b>	45	0,52	-0,03	0,81	<b>,030</b>
21	-0,77	-2,80	0,31	,887	46	0,84	0,55	0,96	<b>,000</b>
22	0,88	0,65	0,97	<b>,000</b>	47	0,62	0,12	0,87	<b>,012</b>
23	0,45	-0,21	0,79	,069	48	0,48	-0,04	0,78	<b>,033</b>
24	0,77	0,18	0,96	<b>,012</b>	49	0,83	0,63	0,94	<b>,000</b>
25	0,70	0,35	0,89	<b>,001</b>	50	0,44	-0,10	0,75	<b>,046</b>

Para la variable “recompensa contingente” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 20 de los 50 equipos (véase Tabla 37), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 37.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Recompensa Contingente.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,80	0,48	0,95	<b>,000</b>	26	0,11	-1,15	0,71	,376
2	0,49	-0,29	0,85	,077	27	-0,14	-1,87	0,66	,565
3	0,61	0,14	0,85	<b>,009</b>	28	0,21	-0,98	0,76	,291
4	0,62	0,15	0,86	<b>,009</b>	29	0,70	-0,09	0,95	<b>,034</b>
5	0,65	0,16	0,89	<b>,010</b>	30	0,70	0,33	0,89	<b>,002</b>
6	-0,62	-3,81	0,64	,736	31	0,45	-0,38	0,83	,101
7	0,43	-0,43	0,83	,112	32	-0,11	-1,50	0,60	,559
8	0,55	-0,06	0,85	<b>,034</b>	33	0,86	0,64	0,96	<b>,000</b>
9	0,40	-0,46	0,81	,129	34	0,66	-0,20	0,95	<b>,046</b>
10	0,02	-1,20	0,65	,449	35	0,25	-0,97	0,79	,264
11	0,28	-0,73	0,77	,223	36	0,34	-0,59	0,79	,172
12	-0,79	-2,94	0,33	,882	37	0,42	-0,35	0,80	,102
13	0,36	-0,37	0,75	,125	38	0,19	-1,14	0,77	,318
14	0,85	0,44	0,98	<b>,002</b>	39	-0,56	-3,34	0,60	,736
15	0,34	-0,42	0,74	,142	40	0,56	0,07	0,82	<b>,016</b>
16	0,60	-0,05	0,89	<b>,031</b>	41	0,62	0,17	0,86	<b>,008</b>
17	0,60	0,03	0,87	<b>,021</b>	42	-0,05	-1,44	0,64	,508
18	0,31	-0,56	0,75	,182	43	0,55	-0,08	0,86	<b>,037</b>
19	-0,01	-1,21	0,62	,476	44	0,46	-0,26	0,82	,077
20	-0,04	-1,22	0,60	,504	45	0,04	-1,05	0,63	,430
21	0,50	-0,06	0,81	<b>,036</b>	46	0,41	-0,65	0,85	,153
22	0,79	0,38	0,95	<b>,002</b>	47	0,20	-0,85	0,73	,285
23	0,43	-0,26	0,79	,081	48	0,44	-0,12	0,76	<b>,050</b>
24	0,65	-0,27	0,95	,054	49	0,52	-0,06	0,82	<b>,035</b>
25	0,68	0,30	0,88	<b>,002</b>	50	0,38	-0,21	0,72	,079

Para la variable “dirección por excepción (activa)” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 26 de los 50 equipos (véase Tabla 38), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 38.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase entre jugadores de cada equipo para Dirección por Excepción (activa).*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	-0,52	-3,00	0,58	,738	26	0,28	-0,73	0,77	,221
2	0,26	-0,86	0,78	,251	27	0,64	0,10	0,89	<b>,015</b>
3	0,88	0,74	0,96	<b>,000</b>	28	0,36	-0,60	0,81	,165
4	0,43	-0,29	0,80	,089	29	0,78	0,21	0,97	<b>,010</b>
5	-0,19	-1,87	0,62	,601	30	0,19	-0,83	0,71	,294
6	0,64	-0,09	0,92	<b>,035</b>	31	0,74	0,36	0,92	<b>,002</b>
7	0,81	0,52	0,94	<b>,000</b>	32	0,60	0,09	0,86	<b>,014</b>
8	0,55	-0,05	0,85	<b>,032</b>	33	0,63	0,06	0,89	<b>,018</b>
9	0,73	0,36	0,91	<b>,002</b>	34	0,14	-2,09	0,87	,374
10	0,73	0,38	0,90	<b>,001</b>	35	0,23	-1,04	0,78	,287
11	0,43	-0,37	0,82	,102	36	0,40	-0,44	0,81	,124
12	-0,09	-1,40	0,59	,550	37	0,55	-0,05	0,85	<b>,032</b>
13	0,30	-0,51	0,73	,180	38	0,60	-0,06	0,89	<b>,033</b>
14	0,40	-1,15	0,91	,204	39	0,25	-1,07	0,81	,272
15	0,64	0,23	0,86	<b>,004</b>	40	0,82	0,62	0,93	<b>,000</b>
16	0,59	-0,07	0,89	<b>,034</b>	41	0,76	0,47	0,91	<b>,000</b>
17	0,39	-0,48	0,80	,137	42	0,44	-0,29	0,81	,086
18	0,54	-0,03	0,84	<b>,030</b>	43	0,73	0,36	0,91	<b>,002</b>
19	0,64	0,20	0,86	<b>,006</b>	44	-0,37	-2,19	0,53	,713
20	0,75	0,47	0,90	<b>,000</b>	45	-0,35	-1,90	0,47	,733
21	0,36	-0,37	0,75	,123	46	0,57	-0,20	0,89	,053
22	0,62	-0,14	0,91	<b>,042</b>	47	0,02	-1,28	0,67	,449
23	0,82	0,60	0,93	<b>,000</b>	48	-0,49	-2,00	0,36	,824
24	0,58	-0,52	0,93	,091	49	0,51	-0,08	0,82	<b>,039</b>
25	0,76	0,46	0,91	<b>,000</b>	50	0,58	0,18	0,81	<b>,006</b>

Para la variable “dirección por excepción (pasiva)” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 28 de los 50 equipos (véase Tabla 39), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 39.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase entre jugadores de cada equipo para Dirección por Excepción (pasiva).*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,48	-0,36	0,86	,090	26	0,38	-0,51	0,80	,144
2	0,71	0,26	0,91	<b>,004</b>	27	0,71	0,28	0,91	<b>,004</b>
3	0,18	-0,81	0,69	,303	28	0,46	-0,36	0,84	,094
4	0,71	0,35	0,90	<b>,001</b>	29	0,82	0,34	0,97	<b>,005</b>
5	0,60	0,03	0,87	<b>,021</b>	30	0,74	0,41	0,91	<b>,001</b>
6	0,09	-1,69	0,80	,397	31	0,57	-0,08	0,87	<b>,036</b>
7	0,10	-1,26	0,73	,387	32	0,86	0,68	0,95	<b>,000</b>
8	0,38	-0,44	0,79	,130	33	0,87	0,68	0,96	<b>,000</b>
9	0,72	0,32	0,91	<b>,002</b>	34	0,38	-1,22	0,90	,218
10	0,72	0,37	0,90	<b>,001</b>	35	0,26	-0,96	0,79	,263
11	0,56	-0,06	0,86	<b>,034</b>	36	0,74	0,37	0,92	<b>,001</b>
12	0,59	0,10	0,85	<b>,013</b>	37	0,36	-0,49	0,78	,149
13	0,30	-0,50	0,73	,176	38	0,67	0,14	0,91	<b>,012</b>
14	0,94	0,77	0,99	<b>,000</b>	39	-1,02	-4,61	0,49	,848
15	0,62	0,18	0,85	<b>,006</b>	40	0,39	-0,27	0,76	,091
16	0,62	-0,01	0,89	<b>,026</b>	41	0,76	0,48	0,91	<b>,000</b>
17	0,80	0,53	0,94	<b>,000</b>	42	0,08	-1,13	0,69	,396
18	0,81	0,57	0,93	<b>,000</b>	43	0,42	-0,40	0,81	,111
19	0,67	0,27	0,88	<b>,003</b>	44	-0,51	-2,52	0,48	,776
20	0,65	0,26	0,87	<b>,003</b>	45	0,75	0,47	0,90	<b>,000</b>
21	0,12	-0,89	0,66	,358	46	0,66	0,05	0,91	<b>,020</b>
22	0,38	-0,84	0,86	,186	47	0,48	-0,21	0,82	,065
23	0,66	0,26	0,87	<b>,003</b>	48	0,40	-0,20	0,74	,075
24	0,47	-0,90	0,92	,157	49	0,64	0,20	0,86	<b>,006</b>
25	0,82	0,61	0,93	<b>,000</b>	50	-0,15	-1,23	0,49	,619

Para la variable “*laissez-faire*” se han obtenido niveles de acuerdo (CCI > 0.50) y significativos ( $p < .05$ ) en 46 de los 50 equipos (véase Tabla 40), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 40.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para laissez-faire.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,75	0,42	0,93	,000	26	0,78	0,52	0,93	,000
2	0,83	0,61	0,95	,000	27	0,81	0,57	0,94	,000
3	0,75	0,49	0,90	,000	28	0,80	0,55	0,94	,000
4	0,88	0,76	0,96	,000	29	0,43	-0,67	0,91	,146
5	0,62	0,18	0,87	,007	30	0,85	0,69	0,94	,000
6	0,67	0,15	0,92	,010	31	0,62	0,14	0,88	,010
7	0,33	-0,50	0,79	,161	32	0,85	0,69	0,94	,000
8	0,69	0,36	0,89	,001	33	0,92	0,83	0,98	,000
9	0,85	0,67	0,95	,000	34	0,61	-0,15	0,94	,044
10	0,79	0,58	0,92	,000	35	0,75	0,42	0,93	,000
11	0,79	0,54	0,93	,000	36	0,91	0,81	0,97	,000
12	0,77	0,53	0,91	,000	37	0,71	0,40	0,90	,000
13	0,69	0,39	0,87	,000	38	0,89	0,74	0,97	,000
14	0,95	0,86	0,99	,000	39	0,70	0,27	0,92	,003
15	0,80	0,61	0,92	,000	40	0,24	-0,47	0,68	,205
16	0,61	0,09	0,89	,014	41	0,89	0,78	0,96	,000
17	0,91	0,81	0,97	,000	42	0,75	0,48	0,91	,000
18	0,84	0,68	0,94	,000	43	0,81	0,60	0,94	,000
19	0,88	0,76	0,95	,000	44	0,19	-0,70	0,71	,270
20	0,79	0,58	0,91	,000	45	0,69	0,39	0,87	,000
21	0,72	0,46	0,89	,000	46	0,88	0,72	0,97	,000
22	0,82	0,53	0,96	,000	47	0,76	0,49	0,91	,000
23	0,83	0,65	0,93	,000	48	0,51	0,09	0,78	,012
24	0,72	0,17	0,96	,010	49	0,87	0,73	0,95	,000
25	0,88	0,75	0,95	,000	50	0,71	0,47	0,86	,000

Para la variable “esfuerzo extra” se han obtenido niveles de acuerdo (CCI > 0.50) y significativos ( $p < .05$ ) en 31 de los 50 equipos (véase Tabla 41), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 41.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Esfuerzo Extra.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	-0,26	-2,69	0,66	,626	26	0,60	-0,05	0,88	<b>,031</b>
2	0,79	0,43	0,94	<b>,001</b>	27	0,85	0,57	0,96	<b>,000</b>
3	0,90	0,76	0,96	<b>,000</b>	28	0,59	-0,14	0,88	<b>,043</b>
4	0,54	-0,14	0,84	<b>,047</b>	29	0,48	-1,22	0,92	,180
5	0,62	-0,01	0,88	<b>,026</b>	30	0,52	-0,17	0,83	,053
6	0,61	-0,31	0,92	,061	31	0,81	0,47	0,94	<b>,001</b>
7	0,64	0,00	0,89	<b>,025</b>	32	0,71	0,29	0,90	<b>,004</b>
8	0,64	0,08	0,88	<b>,017</b>	33	0,56	-0,23	0,87	,058
9	-0,99	-4,26	0,38	,881	34	0,59	-0,72	0,94	,105
10	0,44	-0,37	0,81	,100	35	0,35	-0,90	0,83	,207
11	0,65	0,08	0,89	<b>,017</b>	36	0,78	0,42	0,93	<b>,001</b>
12	0,71	0,30	0,89	<b>,003</b>	37	0,73	0,32	0,91	<b>,003</b>
13	0,77	0,47	0,91	<b>,000</b>	38	0,32	-1,00	0,82	,233
14	0,88	0,47	0,98	<b>,003</b>	39	-0,91	-4,98	0,53	,823
15	0,64	0,18	0,87	<b>,008</b>	40	0,64	0,18	0,86	<b>,007</b>
16	0,56	-0,29	0,88	,067	41	0,87	0,68	0,95	<b>,000</b>
17	0,47	-0,41	0,83	,101	42	0,57	-0,09	0,86	<b>,037</b>
18	0,69	0,23	0,89	<b>,006</b>	43	0,79	0,45	0,94	<b>,001</b>
19	0,63	0,13	0,87	<b>,012</b>	44	0,35	-0,65	0,79	,177
20	0,55	-0,04	0,83	<b>,030</b>	45	-0,12	-1,59	0,58	,582
21	0,69	0,29	0,88	<b>,003</b>	46	0,58	-0,30	0,90	,065
22	0,85	0,49	0,97	<b>,001</b>	47	0,89	0,71	0,96	<b>,000</b>
23	0,38	-0,47	0,78	,135	48	0,34	-0,41	0,73	,140
24	0,83	0,26	0,97	<b>,009</b>	49	0,41	-0,41	0,78	,116
25	0,85	0,65	0,95	<b>,000</b>	50	0,60	0,17	0,83	<b>,007</b>

Para la variable “eficacia” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 30 de los 50 equipos (véase Tabla 42), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 42.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Eficacia.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,74	0,30	0,93	<b>,004</b>	26	0,66	0,17	0,89	<b>,008</b>
2	0,78	0,45	0,93	<b>,001</b>	27	0,71	0,27	0,91	<b>,004</b>
3	0,76	0,47	0,91	<b>,000</b>	28	0,54	-0,17	0,86	,052
4	0,79	0,52	0,92	<b>,000</b>	29	0,59	-0,47	0,94	,084
5	0,47	-0,28	0,83	,080	30	0,80	0,54	0,93	<b>,000</b>
6	-0,61	-3,77	0,64	,732	31	0,57	-0,09	0,87	<b>,038</b>
7	0,59	-0,03	0,88	<b>,029</b>	32	0,54	-0,03	0,84	<b>,030</b>
8	0,47	-0,24	0,82	,072	33	0,83	0,57	0,95	<b>,000</b>
9	-0,02	-1,46	0,67	,481	34	0,60	-0,45	0,94	,080
10	0,60	0,09	0,86	<b>,014</b>	35	0,45	-0,44	0,85	,110
11	0,26	-0,78	0,76	,239	36	0,73	0,34	0,91	<b>,002</b>
12	0,73	0,40	0,90	<b>,001</b>	37	0,60	0,06	0,86	<b>,018</b>
13	0,64	0,22	0,86	<b>,005</b>	38	0,66	0,11	0,91	<b>,014</b>
14	0,90	0,65	0,99	<b>,000</b>	39	-1,91	-7,07	0,26	,939
15	0,47	-0,13	0,80	<b>,049</b>	40	0,53	0,01	0,81	<b>,023</b>
16	0,70	0,21	0,92	<b>,008</b>	41	0,91	0,80	0,97	<b>,000</b>
17	0,31	-0,66	0,78	,196	42	0,74	0,40	0,91	<b>,001</b>
18	0,69	0,30	0,89	<b>,002</b>	43	0,54	-0,10	0,85	<b>,040</b>
19	0,47	-0,17	0,80	,058	44	0,40	-0,41	0,79	,120
20	0,66	0,26	0,87	<b>,003</b>	45	0,34	-0,41	0,74	,141
21	-0,11	-1,39	0,57	,572	46	0,73	0,25	0,93	<b>,006</b>
22	0,57	-0,29	0,90	,066	47	0,50	-0,17	0,83	,055
23	-0,38	-2,03	0,48	,738	48	0,24	-0,52	0,68	,211
24	0,76	0,14	0,96	<b>,014</b>	49	0,50	-0,10	0,81	<b>,043</b>
25	0,81	0,57	0,93	<b>,000</b>	50	0,20	-0,55	0,64	,245

Para la variable “satisfacción” se han obtenido niveles de acuerdo (CCI > 0.50) y significativos ( $p < .05$ ) en 21 de los 50 equipos (véase Tabla 43), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 43.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Satisfacción.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	-0,65	-5,63	0,59	,765	26	0,58	-0,48	0,88	,086
2	0,60	-0,49	0,89	,083	27	0,87	0,52	0,97	<b>,002</b>
3	0,70	0,10	0,90	<b>,016</b>	28	0,67	-0,24	0,91	<b>,049</b>
4	0,39	-0,89	0,81	,189	29	-0,39	-8,94	0,81	,637
5	-0,45	-4,04	0,58	,727	30	0,21	-1,48	0,75	,343
6	0,67	-0,67	0,93	,085	31	0,57	-0,60	0,88	,100
7	0,61	-0,43	0,90	,074	32	0,64	-0,13	0,88	<b>,039</b>
8	0,34	-1,17	0,80	,243	33	0,69	-0,16	0,92	<b>,040</b>
9	-1,12	-6,37	0,39	,886	34	0,88	0,16	0,98	<b>,017</b>
10	0,28	-1,23	0,77	,279	35	0,28	-1,88	0,82	,313
11	0,30	-1,44	0,80	,283	36	0,74	0,08	0,92	<b>,019</b>
12	0,52	-0,43	0,84	,091	37	0,84	0,46	0,95	<b>,002</b>
13	0,64	-0,02	0,88	<b>,027</b>	38	0,72	-0,13	0,93	<b>,036</b>
14	0,89	0,23	0,99	<b>,014</b>	39	0,25	-2,34	0,83	,349
15	0,84	0,55	0,95	<b>,000</b>	40	0,29	-0,96	0,74	,251
16	0,33	-1,68	0,83	,278	41	0,88	0,64	0,96	<b>,000</b>
17	0,88	0,58	0,97	<b>,001</b>	42	0,54	-0,49	0,86	,094
18	0,67	-0,02	0,89	<b>,027</b>	43	-0,05	-2,66	0,70	,534
19	0,05	-1,82	0,68	,461	44	0,70	0,03	0,91	<b>,022</b>
20	0,50	-0,42	0,83	,094	45	0,60	-0,16	0,86	<b>,045</b>
21	0,79	0,41	0,93	<b>,002</b>	46	-0,41	-5,23	0,68	,679
22	0,80	-0,03	0,96	<b>,027</b>	47	0,28	-1,37	0,78	,291
23	0,48	-0,56	0,82	,119	48	0,33	-0,73	0,74	,199
24	0,22	-4,56	0,89	,395	49	0,77	0,30	0,92	<b>,005</b>
25	0,51	-0,45	0,84	,095	50	0,58	-0,03	0,83	<b>,029</b>

Se estudian ahora las conductas de clima motivacional. Para la variable “aprendizaje cooperativo” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 44 de los 50 equipos (véase Tabla 44), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 44.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Aprendizaje Cooperativo.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,76	0,38	0,93	<b>,002</b>	26	0,92	0,80	0,97	<b>,000</b>
2	0,40	-0,52	0,82	,139	27	0,76	0,39	0,93	<b>,001</b>
3	0,76	0,47	0,91	<b>,000</b>	28	0,67	0,16	0,90	<b>,010</b>
4	0,76	0,45	0,91	<b>,000</b>	29	0,76	0,15	0,96	<b>,014</b>
5	0,69	0,25	0,90	<b>,005</b>	30	0,59	0,07	0,85	<b>,016</b>
6	0,74	0,22	0,94	<b>,008</b>	31	0,71	0,28	0,91	<b>,004</b>
7	0,85	0,62	0,96	<b>,000</b>	32	0,43	-0,29	0,80	,088
8	0,50	-0,17	0,83	,054	33	0,88	0,70	0,96	<b>,000</b>
9	0,93	0,82	0,98	<b>,000</b>	34	0,89	0,59	0,98	<b>,000</b>
10	0,69	0,30	0,89	<b>,002</b>	35	0,68	0,17	0,91	<b>,010</b>
11	0,51	-0,19	0,84	,058	36	0,86	0,66	0,95	<b>,000</b>
12	0,68	0,30	0,88	<b>,002</b>	37	0,78	0,49	0,93	<b>,000</b>
13	0,77	0,50	0,91	<b>,000</b>	38	0,30	-0,86	0,80	,229
14	0,97	0,90	1,00	<b>,000</b>	39	0,64	-0,01	0,91	<b>,026</b>
15	0,51	-0,05	0,81	<b>,033</b>	40	0,63	0,23	0,85	<b>,004</b>
16	0,84	0,58	0,96	<b>,000</b>	41	0,60	0,12	0,85	<b>,011</b>
17	0,85	0,64	0,95	<b>,000</b>	42	0,74	0,40	0,91	<b>,001</b>
18	0,51	-0,10	0,83	<b>,042</b>	43	0,77	0,45	0,93	<b>,000</b>
19	0,51	-0,08	0,82	<b>,038</b>	44	0,77	0,46	0,92	<b>,000</b>
20	0,90	0,80	0,96	<b>,000</b>	45	0,70	0,37	0,89	<b>,001</b>
21	0,70	0,36	0,88	<b>,001</b>	46	0,73	0,24	0,93	<b>,006</b>
22	0,64	-0,07	0,92	<b>,033</b>	47	0,70	0,29	0,90	<b>,003</b>
23	0,72	0,39	0,90	<b>,001</b>	48	0,21	-0,60	0,66	,251
24	0,74	0,06	0,96	<b>,020</b>	49	0,79	0,53	0,92	<b>,000</b>
25	0,92	0,82	0,97	<b>,000</b>	50	0,76	0,54	0,89	<b>,000</b>

Para la variable “esfuerzo/mejora” se han obtenido niveles de acuerdo (CCI > 0.50) y significativos ( $p < .05$ ) en 42 de los 50 equipos (véase Tabla 45), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 45.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Esfuerzo/Mejora.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,69	0,28	0,91	<b>,003</b>	26	0,86	0,69	0,95	<b>,000</b>
2	0,73	0,38	0,92	<b>,001</b>	27	0,55	-0,01	0,86	<b>,027</b>
3	0,55	0,08	0,82	<b>,014</b>	28	0,89	0,75	0,97	<b>,000</b>
4	0,62	0,21	0,86	<b>,004</b>	29	0,32	-1,06	0,89	,230
5	0,29	-0,57	0,76	,195	30	-0,31	-1,72	0,51	,696
6	0,76	0,37	0,94	<b>,001</b>	31	0,84	0,63	0,95	<b>,000</b>
7	0,40	-0,37	0,81	,113	32	0,67	0,31	0,88	<b>,001</b>
8	0,72	0,40	0,90	<b>,000</b>	33	0,68	0,28	0,90	<b>,003</b>
9	0,65	0,23	0,88	<b>,004</b>	34	0,90	0,69	0,98	<b>,000</b>
10	0,82	0,63	0,93	<b>,000</b>	35	0,71	0,32	0,92	<b>,002</b>
11	0,45	-0,21	0,82	,069	36	0,76	0,46	0,92	<b>,000</b>
12	0,48	-0,05	0,80	<b>,034</b>	37	0,10	-0,91	0,68	,362
13	0,73	0,47	0,89	<b>,000</b>	38	0,69	0,28	0,91	<b>,003</b>
14	0,93	0,79	0,99	<b>,000</b>	39	0,56	-0,09	0,88	<b>,038</b>
15	0,69	0,38	0,88	<b>,000</b>	40	0,77	0,55	0,90	<b>,000</b>
16	0,81	0,54	0,94	<b>,000</b>	41	0,68	0,35	0,88	<b>,001</b>
17	0,72	0,39	0,91	<b>,000</b>	42	0,75	0,46	0,91	<b>,000</b>
18	0,81	0,60	0,93	<b>,000</b>	43	0,91	0,79	0,97	<b>,000</b>
19	0,70	0,39	0,88	<b>,000</b>	44	0,70	0,37	0,90	<b>,001</b>
20	0,70	0,40	0,88	<b>,000</b>	45	0,71	0,42	0,88	<b>,000</b>
21	0,65	0,31	0,86	<b>,001</b>	46	0,50	-0,24	0,87	,068
22	0,85	0,61	0,97	<b>,000</b>	47	0,65	0,25	0,88	<b>,003</b>
23	0,82	0,64	0,93	<b>,000</b>	48	0,30	-0,31	0,69	,132
24	0,67	-0,02	0,95	<b>,027</b>	49	0,69	0,38	0,88	<b>,000</b>
25	0,70	0,38	0,88	<b>,000</b>	50	0,70	0,45	0,86	<b>,000</b>

Para la variable “importancia del rol” se han obtenido niveles de acuerdo (CCI > 0.50) y significativos ( $p < .05$ ) en 31 de los 50 equipos (véase Tabla 46), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 46.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Importancia del Rol.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,81	0,51	0,95	<b>,000</b>	26	0,49	-0,23	0,84	,067
2	0,79	0,47	0,94	<b>,000</b>	27	0,72	0,31	0,92	<b>,003</b>
3	0,74	0,42	0,90	<b>,000</b>	28	0,77	0,43	0,93	<b>,001</b>
4	0,73	0,40	0,90	<b>,001</b>	29	0,52	-0,70	0,93	,122
5	-1,16	-4,21	0,30	,912	30	0,45	-0,25	0,80	,078
6	0,57	-0,28	0,90	,064	31	0,44	-0,40	0,83	,104
7	0,58	-0,05	0,87	<b>,031</b>	32	-0,27	-1,87	0,54	,668
8	0,63	0,14	0,87	<b>,010</b>	33	0,65	0,12	0,90	<b>,012</b>
9	0,77	0,46	0,93	<b>,000</b>	34	0,65	-0,25	0,95	,052
10	0,58	0,04	0,85	<b>,020</b>	35	0,68	0,16	0,91	<b>,010</b>
11	0,27	-0,77	0,76	,237	36	0,55	-0,08	0,86	<b>,037</b>
12	0,55	0,01	0,83	<b>,023</b>	37	0,66	0,21	0,88	<b>,006</b>
13	0,51	-0,04	0,81	<b>,032</b>	38	0,06	-1,49	0,74	,423
14	0,83	0,40	0,97	<b>,003</b>	39	0,80	0,45	0,95	<b>,001</b>
15	0,69	0,34	0,88	<b>,001</b>	40	0,17	-0,74	0,67	,298
16	0,26	-0,94	0,80	,255	41	0,73	0,42	0,90	<b>,000</b>
17	0,60	0,03	0,87	<b>,022</b>	42	0,48	-0,20	0,82	,063
18	0,46	-0,22	0,81	,068	43	0,35	-0,57	0,79	,164
19	0,16	-0,84	0,69	,318	44	0,61	0,09	0,87	<b>,014</b>
20	0,65	0,24	0,86	<b>,004</b>	45	0,44	-0,20	0,78	,068
21	0,68	0,31	0,88	<b>,002</b>	46	-0,15	-2,20	0,71	,555
22	0,86	0,58	0,97	<b>,000</b>	47	0,62	0,11	0,87	<b>,013</b>
23	0,85	0,68	0,95	<b>,000</b>	48	0,53	0,06	0,80	<b>,016</b>
24	0,59	-0,46	0,94	,083	49	0,54	-0,01	0,83	<b>,027</b>
25	0,64	0,20	0,86	<b>,006</b>	50	0,45	-0,06	0,75	<b>,038</b>

Para la variable “reconocimiento desigual” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 48 de los 50 equipos (véase Tabla 47), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 47.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Reconocimiento Desigual.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,77	0,45	0,93	,000	26	0,77	0,48	0,92	,000
2	0,84	0,63	0,95	,000	27	0,75	0,43	0,92	,000
3	0,77	0,52	0,91	,000	28	0,80	0,53	0,94	,000
4	0,75	0,47	0,91	,000	29	0,80	0,36	0,97	,003
5	0,28	-0,62	0,76	,208	30	0,89	0,78	0,96	,000
6	0,58	-0,12	0,90	,041	31	0,74	0,40	0,92	,001
7	0,82	0,58	0,94	,000	32	0,84	0,66	0,94	,000
8	0,72	0,40	0,90	,000	33	0,79	0,51	0,93	,000
9	0,72	0,38	0,91	,001	34	0,62	-0,20	0,94	,050
10	0,81	0,59	0,93	,000	35	0,79	0,50	0,94	,000
11	0,56	0,02	0,86	,022	36	0,85	0,67	0,95	,000
12	0,67	0,32	0,87	,001	37	0,90	0,78	0,96	,000
13	0,85	0,71	0,94	,000	38	0,89	0,74	0,97	,000
14	0,86	0,55	0,98	,000	39	0,77	0,41	0,94	,001
15	0,82	0,64	0,93	,000	40	0,66	0,33	0,86	,001
16	0,67	0,19	0,90	,007	41	0,69	0,37	0,88	,001
17	0,71	0,34	0,90	,001	42	0,78	0,53	0,92	,000
18	0,76	0,50	0,91	,000	43	0,54	-0,04	0,85	,031
19	0,64	0,27	0,86	,002	44	0,72	0,38	0,90	,001
20	0,87	0,75	0,95	,000	45	0,89	0,77	0,96	,000
21	0,74	0,47	0,90	,000	46	0,79	0,46	0,94	,000
22	0,81	0,50	0,96	,000	47	0,81	0,60	0,94	,000
23	0,69	0,36	0,88	,001	48	0,60	0,24	0,83	,002
24	0,74	0,20	0,96	,009	49	0,81	0,61	0,93	,000
25	0,70	0,39	0,89	,000	50	0,89	0,79	0,95	,000

Para la variable “castigo por errores” se han obtenido niveles de acuerdo (CCI > 0.50) y significativos ( $p < .05$ ) en 28 de los 50 equipos (véase Tabla 48), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 48.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase (CCI) entre jugadores de cada equipo para Castigo por errores.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,72	0,31	0,92	<b>,003</b>	26	0,58	0,03	0,86	<b>,021</b>
2	0,79	0,50	0,94	<b>,000</b>	27	0,49	-0,22	0,84	,066
3	0,68	0,33	0,88	<b>,001</b>	28	0,17	-1,00	0,74	,322
4	-0,02	-1,20	0,63	,480	29	0,92	0,75	0,99	<b>,000</b>
5	0,70	0,32	0,90	<b>,002</b>	30	0,77	0,50	0,92	<b>,000</b>
6	0,56	-0,23	0,90	,058	31	-0,03	-1,46	0,68	,483
7	0,14	-1,06	0,74	,346	32	0,75	0,46	0,91	<b>,000</b>
8	0,72	0,37	0,90	<b>,001</b>	33	0,58	0,00	0,87	<b>,025</b>
9	0,60	0,09	0,87	<b>,015</b>	34	-0,17	-2,85	0,82	,528
10	0,31	-0,49	0,75	,168	35	0,32	-0,70	0,81	,198
11	0,52	-0,10	0,84	<b>,041</b>	36	0,54	-0,05	0,85	<b>,033</b>
12	0,62	0,20	0,86	<b>,005</b>	37	0,22	-0,75	0,73	,263
13	0,46	-0,11	0,79	<b>,046</b>	38	0,44	-0,39	0,84	,104
14	0,87	0,59	0,98	<b>,000</b>	39	0,66	0,12	0,91	<b>,013</b>
15	0,64	0,27	0,86	<b>,002</b>	40	0,63	0,25	0,85	<b>,003</b>
16	0,46	-0,34	0,85	,091	41	0,53	0,01	0,82	<b>,024</b>
17	0,61	0,10	0,87	<b>,013</b>	42	-1,18	-3,85	0,24	,929
18	0,72	0,40	0,90	<b>,000</b>	43	0,18	-0,88	0,73	,299
19	0,57	0,09	0,84	<b>,014</b>	44	0,22	-0,73	0,73	,256
20	0,71	0,40	0,88	<b>,000</b>	45	0,72	0,42	0,89	<b>,000</b>
21	-0,04	-1,15	0,59	,507	46	-0,35	-2,54	0,65	,656
22	-0,46	-3,06	0,67	,683	47	0,34	-0,48	0,77	,156
23	0,35	-0,38	0,75	,130	48	0,09	-0,76	0,61	,368
24	0,35	-1,14	0,90	,224	49	0,62	0,20	0,86	<b>,005</b>
25	0,72	0,40	0,89	<b>,000</b>	50	0,68	0,40	0,85	<b>,000</b>

No se puede realizar este análisis para la variable “rivalidad entre los miembros del grupo” debido a que dicha variable tan solo está constituida por un solo ítem.

Se estudian las variables escalas, que agrupan las subescalas estudiadas anteriormente. Para la variable “clima tarea” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 42 de los 50 equipos (véase Tabla 49), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 49.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase entre jugadores de cada equipo para Clima Tarea.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,74	0,23	0,93	<b>,007</b>	26	0,89	0,70	0,96	<b>,000</b>
2	0,86	0,61	0,96	<b>,000</b>	27	0,78	0,40	0,94	<b>,002</b>
3	0,43	-0,36	0,79	,103	28	0,93	0,80	0,98	<b>,000</b>
4	0,37	-0,54	0,78	,151	29	0,82	0,22	0,97	<b>,012</b>
5	0,70	0,21	0,91	<b>,007</b>	30	0,83	0,58	0,94	<b>,000</b>
6	0,47	-0,80	0,88	,150	31	0,90	0,73	0,97	<b>,000</b>
7	0,55	-0,24	0,87	,061	32	0,61	0,05	0,87	<b>,020</b>
8	0,74	0,35	0,92	<b>,002</b>	33	0,59	-0,13	0,88	<b>,042</b>
9	0,88	0,69	0,96	<b>,000</b>	34	0,93	0,69	0,99	<b>,000</b>
10	0,88	0,70	0,96	<b>,000</b>	35	0,33	-0,96	0,82	,223
11	-0,72	-3,54	0,46	,823	36	0,69	0,19	0,90	<b>,009</b>
12	0,54	-0,10	0,83	<b>,041</b>	37	0,38	-0,56	0,80	,151
13	0,60	0,08	0,85	<b>,016</b>	38	0,64	-0,04	0,90	<b>,030</b>
14	0,92	0,66	0,99	<b>,000</b>	39	0,91	0,71	0,98	<b>,000</b>
15	0,57	0,02	0,84	<b>,023</b>	40	0,75	0,43	0,90	<b>,000</b>
16	0,83	0,51	0,96	<b>,001</b>	41	0,85	0,65	0,95	<b>,000</b>
17	0,92	0,79	0,98	<b>,000</b>	42	0,92	0,79	0,97	<b>,000</b>
18	0,67	0,20	0,89	<b>,008</b>	43	0,87	0,66	0,96	<b>,000</b>
19	0,79	0,51	0,93	<b>,000</b>	44	0,79	0,46	0,93	<b>,001</b>
20	0,70	0,30	0,89	<b>,003</b>	45	0,58	0,04	0,84	<b>,020</b>
21	0,82	0,59	0,93	<b>,000</b>	46	0,61	-0,23	0,90	,053
22	0,89	0,62	0,98	<b>,000</b>	47	0,58	-0,06	0,86	<b>,033</b>
23	0,91	0,77	0,97	<b>,000</b>	48	0,71	0,37	0,88	<b>,001</b>
24	0,94	0,76	0,99	<b>,000</b>	49	0,91	0,79	0,97	<b>,000</b>
25	0,71	0,31	0,89	<b>,003</b>	50	0,59	0,16	0,82	<b>,008</b>

Para la variable “clima ego” se han obtenido niveles de acuerdo (CCI > 0.50) y significativos ( $p < .05$ ) en 32 de los 50 equipos (véase Tabla 50), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 50.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase entre jugadores de cada equipo para Clima Ego.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,53	-0,37	0,87	,082	26	0,31	-0,83	0,78	,221
2	0,79	0,42	0,94	<b>,001</b>	27	-1,04	-4,66	0,40	,877
3	0,72	0,33	0,90	<b>,002</b>	28	0,66	0,04	0,90	<b>,021</b>
4	0,41	-0,45	0,79	,124	29	0,86	0,40	0,98	<b>,004</b>
5	0,49	-0,36	0,84	,089	30	0,80	0,51	0,93	<b>,000</b>
6	0,65	-0,18	0,92	<b>,045</b>	31	0,70	0,17	0,91	<b>,011</b>
7	0,46	-0,51	0,84	,119	32	0,71	0,28	0,90	<b>,004</b>
8	0,50	-0,26	0,84	,069	33	0,36	-0,78	0,81	,192
9	0,55	-0,19	0,86	,053	34	0,75	-0,06	0,96	<b>,030</b>
10	0,77	0,43	0,92	<b>,001</b>	35	0,74	0,24	0,93	<b>,007</b>
11	0,47	-0,41	0,83	,101	36	0,87	0,65	0,96	<b>,000</b>
12	-0,05	-1,50	0,62	,522	37	0,65	0,11	0,88	<b>,014</b>
13	0,66	0,22	0,87	<b>,006</b>	38	0,72	0,19	0,93	<b>,010</b>
14	0,72	-0,20	0,96	<b>,042</b>	39	0,64	-0,13	0,91	<b>,039</b>
15	0,54	-0,07	0,83	<b>,035</b>	40	0,83	0,61	0,93	<b>,000</b>
16	0,59	-0,20	0,89	<b>,050</b>	41	0,10	-1,13	0,67	,386
17	0,76	0,35	0,92	<b>,002</b>	42	0,79	0,46	0,93	<b>,001</b>
18	0,70	0,27	0,90	<b>,004</b>	43	0,59	-0,08	0,87	<b>,035</b>
19	0,79	0,50	0,92	<b>,000</b>	44	0,43	-0,44	0,81	,114
20	0,82	0,59	0,93	<b>,000</b>	45	0,58	0,03	0,84	<b>,021</b>
21	0,69	0,27	0,88	<b>,003</b>	46	0,12	-1,76	0,78	,394
22	0,72	0,05	0,94	<b>,020</b>	47	0,72	0,28	0,91	<b>,004</b>
23	0,40	-0,43	0,78	,124	48	0,10	-0,93	0,63	,381
24	-0,13	-3,80	0,83	,527	49	0,69	0,26	0,89	<b>,004</b>
25	0,30	-0,65	0,75	,201	50	0,84	0,67	0,93	<b>,000</b>

Para la variable “liderazgo transaccional” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 30 de los 50 equipos (véase Tabla 51), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 51.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase entre jugadores de cada equipo para Liderazgo transaccional.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,61	-0,55	0,90	,086	26	0,66	-0,18	0,90	<b>,044</b>
2	0,23	-1,88	0,79	,347	27	0,65	-0,30	0,91	,057
3	0,58	-0,27	0,86	,060	28	0,78	0,17	0,94	<b>,013</b>
4	0,60	-0,26	0,87	,058	29	0,50	-2,60	0,93	,235
5	0,67	-0,15	0,91	<b>,040</b>	30	0,69	0,04	0,90	<b>,022</b>
6	0,31	-2,45	0,86	,319	31	0,71	-0,10	0,92	<b>,034</b>
7	0,79	0,22	0,94	<b>,011</b>	32	0,65	-0,08	0,89	<b>,033</b>
8	0,75	0,19	0,92	<b>,011</b>	33	0,68	-0,19	0,91	<b>,043</b>
9	0,04	-2,34	0,72	,475	34	0,84	-0,12	0,98	<b>,032</b>
10	0,77	0,28	0,93	<b>,006</b>	35	0,79	0,14	0,95	<b>,016</b>
11	0,28	-1,51	0,79	,300	36	0,70	-0,05	0,91	<b>,029</b>
12	0,57	-0,28	0,86	,062	37	0,63	-0,22	0,89	<b>,050</b>
13	0,75	0,27	0,91	<b>,006</b>	38	0,81	0,23	0,95	<b>,011</b>
14	0,92	0,45	0,99	<b>,007</b>	39	-0,64	-6,27	0,63	,750
15	0,78	0,36	0,92	<b>,003</b>	40	0,58	-0,17	0,85	<b>,047</b>
16	0,71	-0,16	0,93	,039	41	0,76	0,28	0,92	<b>,006</b>
17	0,73	0,05	0,92	<b>,021</b>	42	0,92	0,72	0,97	<b>,000</b>
18	0,72	0,12	0,91	<b>,015</b>	43	0,62	-0,34	0,89	,064
19	0,63	-0,09	0,88	<b>,035</b>	44	0,53	-0,55	0,86	,105
20	0,17	-1,38	0,71	,363	45	-0,12	-2,19	0,61	,582
21	0,54	-0,33	0,84	,074	46	0,72	-0,24	0,94	<b>,045</b>
22	0,82	0,11	0,96	,018	47	0,64	-0,19	0,89	<b>,047</b>
23	0,75	0,25	0,92	<b>,007</b>	48	0,64	0,05	0,86	<b>,019</b>
24	-0,15	-7,21	0,84	,559	49	0,75	0,24	0,91	<b>,008</b>
25	0,87	0,61	0,96	<b>,000</b>	50	-0,12	-1,76	0,55	,600

Para la variable “liderazgo transformacional” se han obtenido niveles de acuerdo ( $CCI > 0.50$ ) y significativos ( $p < .05$ ) en 46 de los 50 equipos (véase Tabla 52), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 52.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase entre jugadores de cada equipo para Liderazgo Transformacional*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,25	-0,86	0,79	,251	26	0,83	0,61	0,94	,000
2	0,85	0,63	0,95	,000	27	0,90	0,76	0,97	,000
3	0,92	0,82	0,97	,000	28	0,78	0,47	0,93	,000
4	0,85	0,68	0,95	,000	29	0,87	0,58	0,98	,000
5	0,74	0,40	0,91	,001	30	0,83	0,63	0,94	,000
6	0,65	0,04	0,92	,021	31	0,94	0,87	0,98	,000
7	0,89	0,73	0,97	,000	32	0,82	0,62	0,94	,000
8	0,82	0,60	0,94	,000	33	0,90	0,76	0,97	,000
9	0,46	-0,24	0,82	,072	34	0,87	0,56	0,98	,000
10	0,90	0,79	0,96	,000	35	0,87	0,69	0,96	,000
11	0,84	0,64	0,95	,000	36	0,76	0,44	0,92	,000
12	0,76	0,49	0,91	,000	37	0,80	0,55	0,93	,000
13	0,82	0,62	0,93	,000	38	0,77	0,43	0,94	,001
14	0,89	0,64	0,98	,000	39	-2,06	-7,02	0,21	,950
15	0,78	0,54	0,91	,000	40	0,85	0,69	0,94	,000
16	0,81	0,53	0,95	,000	41	0,93	0,85	0,97	,000
17	0,89	0,76	0,97	,000	42	0,68	0,29	0,89	,002
18	0,90	0,79	0,97	,000	43	0,93	0,84	0,98	,000
19	0,57	0,10	0,84	,012	44	-0,13	-1,53	0,61	,570
20	0,87	0,73	0,95	,000	45	0,80	0,60	0,92	,000
21	0,71	0,40	0,88	,000	46	0,90	0,72	0,97	,000
22	0,91	0,76	0,98	,000	47	0,50	-0,12	0,83	,046
23	0,72	0,42	0,90	,000	48	0,65	0,31	0,85	,001
24	0,66	-0,11	0,95	,037	49	0,85	0,69	0,94	,000
25	0,88	0,76	0,96	,000	50	0,74	0,50	0,88	,000

Para la variable “estilo pasivo” se han obtenido niveles de acuerdo (CCI > 0.50) y significativos ( $p < .05$ ) en la totalidad de los 50 equipos (véase Tabla 53), indicando que el estimador (CCI) es fiable.

**Tabla 53.**

*Coefficiente de Correlación Intraclase entre jugadores de cada equipo para Estilo Pasivo.*

Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor	Equipo	CCI	Intervalo de confianza 95%		p-valor
		Límite Inferior	Límite Superior				Límite Inferior	Límite Superior	
1	0,98	0,94	1,00	,000	26	0,91	0,70	0,98	,000
2	0,95	0,80	0,99	,000	27	0,95	0,82	0,99	,000
3	0,92	0,77	0,97	,000	28	0,95	0,82	0,99	,000
4	0,97	0,90	0,99	,000	29	0,88	0,16	0,98	,017
5	0,94	0,78	0,98	,000	30	0,96	0,87	0,99	,000
6	0,88	0,38	0,98	,007	31	0,79	0,20	0,94	,012
7	0,83	0,36	0,95	,005	32	0,92	0,74	0,97	,000
8	0,88	0,59	0,96	,001	33	0,95	0,82	0,99	,000
9	0,96	0,87	0,99	,000	34	0,85	-0,07	0,98	,029
10	0,96	0,88	0,99	,000	35	0,94	0,75	0,99	,000
11	0,93	0,76	0,98	,000	36	0,97	0,91	0,99	,000
12	0,96	0,87	0,99	,000	37	0,97	0,90	0,99	,000
13	0,94	0,82	0,98	,000	38	0,92	0,67	0,98	,000
14	0,98	0,84	1,00	,000	39	0,80	0,13	0,96	,017
15	0,91	0,74	0,97	,000	40	0,73	0,25	0,90	,006
16	0,93	0,71	0,98	,000	41	0,98	0,95	0,99	,000
17	0,98	0,92	0,99	,000	42	0,94	0,82	0,98	,000
18	0,96	0,89	0,99	,000	43	0,92	0,74	0,98	,000
19	0,97	0,90	0,99	,000	44	0,78	0,28	0,93	,007
20	0,94	0,83	0,98	,000	45	0,92	0,78	0,97	,000
21	0,92	0,76	0,97	,000	46	0,96	0,84	0,99	,000
22	0,94	0,71	0,99	,001	47	0,94	0,80	0,98	,000
23	0,94	0,83	0,98	,000	48	0,88	0,68	0,95	,000
24	0,98	0,86	1,00	,000	49	0,97	0,91	0,99	,000
25	0,95	0,85	0,98	,000	50	0,91	0,77	0,96	,000

Restringiendo cada comparación a aquellos equipos donde encontramos acuerdo intragrupo en el consenso de jugadores, se pasa a realizar la comparación de medias entre las variables estudiadas anteriormente.

Estas comparaciones se han realizado a través de la prueba t de Student para muestras relacionadas. Tal y como se observa en la Tabla 54, existen diferencias estadísticamente significativas entre jugadores y entrenadores en las conductas de motivación inspiracional, estimulación intelectual, consideración individualizada así como en la conducta de liderazgo dirección por excepción (pasiva) y la conducta *laissez-faire*. De igual forma, existen diferencias entre las percepciones de los entrenadores y los jugadores con respecto a dos de los tres factores de resultado, esfuerzo extra y eficacia.

Estos resultados nos indican que en los equipos donde presentaron acuerdo intragrupo, los entrenadores perciben que exhiben en mayor medida las conductas de liderazgo motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada de lo que son percibidas dichas conductas por sus jugadores. Asimismo, los entrenadores, se perciben en menor medida las conductas de dirección por excepción pasiva y *laissez-faire* de lo que son percibidos por sus jugadores. En cuanto a las variables resultado, los entrenadores perciben mayores niveles de esfuerzo extra y eficacia que los jugadores.

**Tabla 54.**

*Diferenciales entre Entrenadores y Jugadores con consenso intragrupo respecto a las subescalas estudiadas.*

Variable	Jugadores			Entrenadores		Test comparación medias	
	N	Media	Desv.Tip.	Media	Desv.Tip.	t	p-valor
Influencia Idealizada (conducta)	14	3,67	0,76	4,09	0,62	-1,69	,114
Influencia Idealizada (atribución)	24	3,47	0,78	3,71	0,61	-1,25	,224
Motivación Inspiracional	32	3,79	0,73	4,31	0,66	-3,19	<b>,003</b>
Estimulación Intelectual	23	3,38	0,75	3,90	0,58	-2,79	<b>,011</b>
Consideración Individualizada	35	3,34	0,79	4,02	0,50	-4,34	<b>,000</b>
Recompensa Contingente	20	3,57	0,70	3,74	0,60	-0,88	,391
Dirección por Excepción (activa)	26	3,46	0,79	3,56	0,50	-0,53	,600
Dirección por Excepción (pasiva)	28	2,80	0,92	1,98	0,62	3,80	<b>,001</b>
Laissez-Faire	46	2,78	0,85	1,78	0,53	6,90	<b>,000</b>
Esfuerzo Extra	31	3,66	0,91	4,18	0,69	-2,64	<b>,013</b>
Eficacia	30	3,63	0,77	4,18	0,56	-3,36	<b>,002</b>
Satisfacción	21	3,64	0,98	4,05	0,82	-1,43	,168

**Nota.** Rango de las variables de 0 a 4.

En la Tabla 55 se muestran las comparaciones para las subescalas de clima motivacional (clima tarea y clima ego). Se observa que existen diferencias significativas para todas las variables motivacionales, teniendo los entrenadores mayor percepción sobre las conductas de clima tarea que los jugadores y menor percepción en las conductas de clima ego que los jugadores.

**Tabla 55.**

*Diferenciales entre Entrenadores y Jugadores con consenso intragrupo respecto a las subescalas estudiadas de clima motivacional.*

Variable	Jugadores		Entrenadores		Test comparación medias		
	N	Media	Desv.Tip.	Media	Desv.Tip.	t	p-valor
Aprendizaje Cooperativo	44	3,77	0,81	4,10	0,60	-2,23	<b>,031</b>
Esfuerzo/Mejora	42	3,88	0,65	4,34	0,37	-3,88	<b>,000</b>
Importancia de Rol	31	3,82	0,74	4,46	0,43	-4,27	<b>,000</b>
Reconocimiento Desigual	49	2,75	0,81	1,91	0,70	5,75	<b>,000</b>
Castigo por errores	28	2,95	0,81	2,53	0,69	2,21	<b>,036</b>
Rivalidad entre los miembros del grupo	50	2,67	1,12	1,50	0,71	6,33	<b>,000</b>

**Nota.** Rango de las variables de 1 a 5.

Las comparaciones de la Tabla 56 muestran diferencias estadísticamente significativas entre entrenadores y jugadores en los clima tarea y ego, así como en el liderazgo transformacional. De igual forma existen diferencias entre las percepciones de los entrenadores y los jugadores con respecto al estilo pasivo. Podemos observar que los entrenadores perciben en mayor medida que los jugadores el clima tarea, mientras que los jugadores perciben en mayor medida que los entrenadores el clima ego. Con respecto al liderazgo transformacional, son los entrenadores quienes tienen una percepción mayor y con respecto al estilo pasivo son los jugadores quienes perciben mayores niveles.

**Tabla 56.***Diferenciales entre Entrenadores y Jugadores respecto a las escalas estudiadas.*

Variable	Jugadores			Entrenadores		Test comparación medias	
	N	Media	Desv.Tip.	Media	Desv.Tip.	t	p-valor
Clima Tarea	42	3,84	0,62	4,31	0,31	-4,37	,000
Clima Ego	32	2,92	0,63	2,24	0,61	4,35	,000
Liderazgo Transformacional	30	3,54	0,56	4,14	0,48	-4,88	,000
Liderazgo Transaccional	46	3,46	0,59	3,64	0,54	-1,48	,146
Estilo Pasivo	50	2,76	0,83	1,78	0,51	7,14	,000

## 5. ANÁLISIS BIVARIANTE. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE LAS ESCALAS Y SUBESCALAS DE LOS JUGADORES SEGÚN LAS VARIABLES DE CARACTERIZACIÓN DEL JUGADOR Y EL ENTRENADOR.

Previo a la realización del análisis bivalente de las escalas y subescalas, se ha realizado una representación gráfica donde se muestra un resumen de las escalas liderazgo, clima y variables de resultado bajo estudio, según las categorías de las variables de caracterización del jugador y equipo.

### 5.1. SUBESCALAS DENTRO DEL LIDERAZGO, CLIMA MOTIVACIONAL Y VARIABLES DE RESULTADO (JUGADORES).

A continuación, se muestra el análisis bivalente detallado junto con las pruebas estadísticas que permiten comparar los resultados de las escalas según las variables de caracterización de los jugadores y equipos.

Debemos de exponer aquí, de cara a una mayor claridad en la comprensión de los análisis y para que no haya redundancia en los comentarios, que las categorías de análisis “año de juvenil” y “edad” van de la mano, puesto que hay una relación perfecta: 16 años – primer año de juvenil, 17 años-segundo año de juvenil y 18 años- tercer año de juvenil. Por lo que en aquellos análisis donde se produzcan relaciones significativas en ambas categorías, solo se comentará una de ellas.

#### 5.1.1. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL (JUGADORES).

Las Tablas 57 (y sus Tablas post hoc 58 a 62), 63 (y sus Tablas post hoc 64 a 67) y 68 (y sus Tablas post hoc 69 y 70) muestran los resultados correspondientes a las subescalas influencia idealizada - atribución, influencia

idealizada - conducta, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada informadas por los jugadores.

La edad ( $F_{(2,617)}=3.81$ ,  $p$ -valor=.023), el año de juvenil ( $F_{(2,617)}=3.77$ ,  $p$ -valor=.024) y los estudios ( $F_{(8,605)}=2.17$ ,  $p$ -valor=.028) fueron las variables influyentes en la percepción de la influencia idealizada – atribución. Dentro de las diferentes edades, los jugadores con 18 años fueron los que presentaron mayor media. Los jugadores de tercer año de juvenil y los jugadores con estudios de grado superior sin relación con la actividad física, fueron los que tuvieron una mayor media de dicha escala.

Por su parte, el trabajo ( $F_{(2,601)}=5.12$ ,  $p$ -valor=.006) y los años jugando de manera federada ( $F_{(3,610)}=3.71$ ,  $p$ -valor=.012) fueron las variables influyentes en la percepción de la influencia idealizada – conducta; siendo los jugadores que trabajaban en un empleo relacionado con la actividad física y los que llevaban de uno a dos años jugando de manera federada los que percibieron dicha escala con mayor media.

Respecto a la motivación inspiracional, los jugadores de la categoría nacional y con estudios de grado superior sin relación con la actividad física presentaron una mayor media en comparación a los jugadores de segunda provincial y los de grado medio con relación con la actividad física que lo percibieron en menor medida ( $F_{(4,46)}=4.23$ ,  $p$ -valor=.005 y  $F_{(8,604)}=3.01$ ,  $p$ -valor=.003, respectivamente).

En cuanto a la subescala estimulación intelectual, el trabajo ( $F_{(2,604)}=6.03$ ,  $p$ -valor=.003) y los años jugando de manera federada ( $F_{(3,614)}=3.13$ ,  $p$ -valor=.025) fueron las variables influyentes, siendo los jugadores que trabajaban en un empleo relacionado con la actividad física y los que llevaban jugando más de 5 años de manera federada los que percibieron una mayor estimulación intelectual, en media, por parte del entrenador.

Por último, también fueron los jugadores que trabajaban en un empleo relacionado con la actividad física los que percibieron una mayor consideración individualizada del entrenador hacia los miembros del equipo ( $F_{(2,607)}=5.11$ ,  $p$ -valor=.006). También se observa en la Tabla 69 que existe una tendencia ascendente de la percepción de la consideración individualizada a medida que

aumenta la edad ( $F_{(2,617)}=4.21$ ,  $p\text{-valor}=0.015$ ) y el año de juvenil de los jugadores ( $F_{(2,617)}=4.06$ ,  $p\text{-valor}=0.018$ ).

Tabla 57.

Comparación de medias en las subescalas influencia idealizada - atribución, influencia idealizada - conducta (jugadores).

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Influencia Idealizada – Atribución				Influencia Idealizada - Conducta					
			Media	Error Típico	Interv. Conf.		Media	Error Típico	Interv. Conf.			
					L. Inf.	L. Sup.			L. Inf.	L. Sup.		
Categoría en la que juegas	División de honor	41	2,51	0,17	2,17	2,85	2,58	0,17	2,24	2,92	$F_{(4,46)}=2,03$ $p\text{-valor}=,107$	$F_{(4,45)}=2,28$ $p\text{-valor}=,075$
	Nacional	28	2,83	0,21	2,42	3,24	2,86	0,21	2,45	3,28		
	Preferente	142	2,45	0,09	2,28	2,62	2,61	0,09	2,44	2,78		
	Primera provincial	205	2,59	0,07	2,44	2,73	2,63	0,07	2,48	2,77		
	Segunda provincial	209	2,35	0,08	2,20	2,51	2,38	0,08	2,23	2,53		
Edad	16 años	248	2,44	0,06	2,33	2,55	2,50	0,05	2,39	2,61	$F_{(2,617)}=3,81$ $p\text{-valor}=,023$	$F_{(2,611)}=2,47$ $p\text{-valor}=,086$
	17 años	208	2,44	0,06	2,32	2,55	2,54	0,06	2,43	2,65		
	18 años	169	2,61	0,06	2,49	2,73	2,64	0,06	2,52	2,76		
Año de juvenil	Primero	249	2,44	0,06	2,33	2,55	2,50	0,05	2,40	2,61	$F_{(2,617)}=3,77$ $p\text{-valor}=,024$	$F_{(2,611)}=2,15$ $p\text{-valor}=,118$
	Segundo	206	2,44	0,06	2,33	2,56	2,54	0,06	2,43	2,66		
	Tercero	170	2,61	0,06	2,48	2,73	2,63	0,06	2,51	2,75		
¿Estás estudiando?	Sí. E.S.O.	169	2,49	0,06	2,37	2,61	2,53	0,06	2,41	2,65	$F_{(8,605)}=2,17$ $p\text{-valor}=,028$	$F_{(8,600)}=1,20$ $p\text{-valor}=,295$
	Sí. Bachillerato	312	2,51	0,05	2,41	2,61	2,55	0,05	2,45	2,65		
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	2,39	0,18	2,03	2,74	2,24	0,17	1,91	2,56		
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	2,62	0,11	2,41	2,84	2,56	0,10	2,36	2,76		
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	2,49	0,24	2,01	2,96	2,65	0,22	2,22	3,09		
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	2,91	0,27	2,37	3,45	3,09	0,25	2,60	3,58		
	Sí. Est universit. con A.F.	10	2,78	0,22	2,36	3,21	2,65	0,20	2,26	3,04		
	Sí. Est universit. sin A.F.	22	2,06	0,15	2,78	2,35	2,61	0,13	2,35	2,88		
No	43	2,33	0,11	2,11	2,54	2,59	0,10	2,39	2,79			
¿Estás trabajando?	No	577	2,48	0,05	2,39	2,57	2,53	0,05	2,44	2,62	$F_{(2,607)}=0,87$ $p\text{-valor}=,421$	$F_{(2,601)}=5,12$ $p\text{-valor}=,006$
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	2,58	0,18	2,23	2,92	2,93	0,16	2,62	3,25		
	Sí. No relación con la A.F.	33	2,62	0,12	2,38	2,86	2,75	0,11	2,53	2,97		
Años jugando al fútbol de manera federada	Es mi primer año	20	2,42	0,16	2,11	2,72	2,21	0,14	1,93	2,49	$F_{(3,614)}=2,08$ $p\text{-valor}=,102$	$F_{(3,610)}=3,71$ $p\text{-valor}=,012$
	Entre 1 y 2 años	39	2,73	0,12	2,50	2,96	2,71	0,11	2,50	2,92		
	Entre 3 y 4 años	98	2,42	0,08	2,27	2,57	2,47	0,07	2,33	2,62		
	Más de 5 años	468	2,48	0,05	2,39	2,58	2,57	0,05	2,48	2,66		
Años jugando en este club	Es mi primer año	190	2,49	0,06	2,37	2,62	2,60	0,06	2,48	2,72	$F_{(3,614)}=0,37$ $p\text{-valor}=,772$	$F_{(3,615)}=0,86$ $p\text{-valor}=,463$
	Entre 1 y 2 años	107	2,47	0,08	2,33	2,62	2,48	0,07	2,34	2,62		
	Entre 3 y 4 años	120	2,53	0,07	2,40	2,68	2,54	0,07	2,41	2,67		
	Más de 5 años	208	2,44	0,06	2,34	2,57	2,56	0,06	2,45	2,67		
Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada	Entre 0 y 5	441	2,49	0,05	2,39	2,58	2,56	0,05	2,46	2,65	$F_{(4,603)}=0,35$ $p\text{-valor}=,847$	$F_{(4,598)}=0,19$ $p\text{-valor}=,945$
	Entre 6 y 10	125	2,49	0,07	2,35	2,63	2,56	0,07	2,43	2,70		
	Entre 11 y 15	25	2,47	0,14	2,20	2,74	2,47	0,13	2,22	2,72		
	Entre 16 y 20	12	2,65	0,20	2,26	3,03	2,49	0,18	2,14	2,84		
	Más de 21	22	2,37	0,15	2,08	2,66	2,52	0,14	2,25	2,78		
Motivo por el que te ausentaste	Motivos académicos	293	2,44	0,05	2,34	2,54	2,54	0,05	2,44	2,64	$F_{(3,606)}=1,09$ $p\text{-valor}=,352$	$F_{(3,600)}=1,49$ $p\text{-valor}=,217$
	Motivos de salud	253	2,51	0,06	2,40	2,62	2,55	0,05	2,44	2,65		
	Motivos familiares	28	2,62	0,13	2,37	2,88	2,79	0,12	2,55	3,03		
	Otros	51	2,55	0,10	2,35	2,74	2,53	0,09	2,35	2,72		

**Tabla 58.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala influencia idealizada - atribución según las categorías de edad.*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
16	17	-0,001	0,064	614,198	1,000	-0,154	0,152
	18	-0,171	0,069	621,423	<b>0,040</b>	-0,336	-0,006
17	18	-0,170	0,070	611,973	<b>0,046</b>	-0,338	-0,002

**Tabla 59.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala influencia idealizada - atribución según las categorías de año de juvenil.*

(I) Año de juvenil	(J) Año de juvenil	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Primer Año	Segundo Año	-0,004	0,064	614,025	1,000	-0,157	0,148
	Tercer Año	-0,171	0,069	621,472	<b>0,039</b>	-0,336	-0,007
Segundo Año	Tercer Año	-0,167	0,070	612,632	0,052	-0,335	0,001

Los jugadores de 18 años (juvenil de tercer año) son los que tienden a percibir en mayor medida la influencia idealizada (atribución) en sus entrenadores, comparados con los jugadores de 16 (juvenil de 1er año) y 17 años (juvenil de 2º año).

Tabla 60.

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala influencia idealizada - atribución según las categorías de estudios.*

(I) ¿Estás estudiando?	(J) ¿Estás estudiando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
ESO	Bachillerato	-0,018	0,065	613,185	1,000	-0,227	0,191
	F.P Grado Medio con A.F	0,101	0,186	600,372	1,000	-0,494	0,697
	F.P Grado Medio sin A.F	-0,134	0,117	606,793	1,000	-0,510	0,241
	F.P Grado Superior con A.F	0,000	0,246	612,236	1,000	-0,789	0,789
	F.P Grado Superior sin A.F	-0,420	0,276	593,675	0,993	-1,305	0,464
	Universidad con A.F	-0,293	0,221	609,762	0,999	-1,000	0,414
	Universidad sin A.F	0,427	0,151	599,934	0,162	-0,058	0,911
Bachillerato	No estudia	0,161	0,116	610,408	0,999	-0,212	0,534
	F.P Grado Medio con A.F	0,120	0,182	596,291	1,000	-0,463	0,702
	F.P Grado Medio sin A.F	-0,116	0,111	602,203	1,000	-0,473	0,240
	F.P Grado Superior con A.F	0,018	0,242	609,918	1,000	-0,759	0,795
	F.P Grado Superior sin A.F	-0,402	0,273	591,007	0,996	-1,277	0,473
	Universidad con A.F	-0,275	0,217	606,911	1,000	-0,970	0,420
	Universidad sin A.F	0,445	0,148	606,243	0,095	-0,030	0,919
F.P Grado Medio con A.F	No estudia	0,179	0,112	614,334	0,985	-0,180	0,538
	F.P Grado Medio sin A.F	-0,236	0,207	601,528	1,000	-0,900	0,428
	F.P Grado Superior con A.F	-0,102	0,300	609,736	1,000	-1,063	0,860
	F.P Grado Superior sin A.F	-0,522	0,324	592,961	0,983	-1,560	0,516
	Universidad con A.F	-0,395	0,278	604,499	0,998	-1,286	0,497
F.P Grado Medio sin A.F	Universidad sin A.F	0,325	0,228	602,251	0,998	-0,407	1,057
	No estudia	0,059	0,207	605,482	1,000	-0,605	0,724
	F.P Grado Superior con A.F	0,134	0,260	606,602	1,000	-0,700	0,969
	F.P Grado Superior sin A.F	-0,286	0,290	591,267	1,000	-1,214	0,642
	Universidad con A.F	-0,159	0,237	603,132	1,000	-0,917	0,599
F.P Grado Superior con A.F	Universidad sin A.F	0,561	0,177	606,405	0,057	-0,007	1,129
	No estudia	0,295	0,148	611,109	0,824	-0,180	0,771
	F.P Grado Superior sin A.F	-0,420	0,361	599,671	1,000	-1,575	0,735
	Universidad con A.F	-0,293	0,320	607,034	1,000	-1,319	0,733
F.P Grado Superior sin A.F	Universidad sin A.F	0,427	0,279	610,285	0,992	-0,468	1,322
	No estudia	0,161	0,260	608,209	1,000	-0,673	0,996
	Universidad con A.F	0,127	0,345	599,374	1,000	-0,979	1,233
Universidad con A.F	Universidad sin A.F	0,847	0,307	599,322	0,197	-0,138	1,832
	No estudia	0,581	0,291	598,103	0,818	-0,351	1,514
Universidad sin A.F	Universidad sin A.F	0,720	0,258	610,064	0,180	-0,108	1,547
	No estudia	0,454	0,238	608,548	0,877	-0,308	1,216
Universidad sin A.F	No estudia	-0,266	0,176	604,794	0,994	-0,831	0,300

Las pruebas post hoc no especifican entre qué grupos existen diferencias.

**Tabla 61.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala influencia idealizada - conducta según las categorías de estudios.*

(I) ¿Estás trabajando?	(J) ¿Estás trabajando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No	Si con A.F	-0,403	0,158	600,494	<b>0,032</b>	-0,782	-0,025
	Si sin A.F	-0,223	0,109	602,564	0,117	-0,483	0,037
Si con A.F	Si sin A.F	0,180	0,187	596,748	0,708	-0,268	0,629

Los jugadores que tienen trabajos relacionados con la actividad física y el deporte, tienden a percibir en mayor medida niveles de influencia idealizada (conducta) en sus entrenadores frente a aquellos jugadores que no trabajan.

**Tabla 62.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala influencia idealizada - conducta según las categorías de años jugando de manera federada.*

(I) ¿Cuántos años llevas jugando al fútbol de manera federada?	(J) ¿Cuántos años llevas jugando al fútbol de manera federada?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Primer año	Entre 1 y 2 años	-0,503	0,165	593,099	<b>0,015</b>	-0,939	-0,067
	Entre 3 y 4 años	-0,268	0,148	598,405	0,361	-0,659	0,124
	Más de 5 años	-0,361	0,141	611,393	0,062	-0,733	0,011
Entre 1 y 2 años	Entre 3 y 4 años	0,235	0,116	606,485	0,232	-0,071	0,542
	Más de 5 años	0,142	0,106	620,153	0,701	-0,138	0,421
Entre 3 y 4 años	Más de 5 años	-0,094	0,068	609,123	0,676	-0,274	0,087

Los jugadores que llevan federados entre 1 y 2 años, tienden a percibir en mayor medida niveles de influencia idealizada (conducta) en sus entrenadores frente a aquellos jugadores que se encuentran en su primer año de federado.

Tabla 63.

Comparación de medias en las subescalas motivación inspiracional y estimulación intelectual de la escala liderazgo transformacional (jugadores).

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Motivación Inspiracional				Estimulación Intelectual					
			Media	Error Típico	Interv. Conf.		Media	Error Típico	Interv. Conf.			
					L. Inf.	L. Sup.			L. Inf.	L. Sup.		
Categoría en la que juegas	División de honor	41	2,64	0,15	2,33	2,95	2,47	0,17	2,13	2,80	F <sub>(4,46)</sub> =4,23 p-valor=,005	F <sub>(4,46)</sub> =1,58 p-valor=,196
	Nacional	28	3,09	0,19	2,72	3,47	2,73	0,20	2,32	3,14		
	Preferente	142	2,83	0,08	2,67	2,99	2,48	0,08	2,31	2,65		
	Primera provincial	205	2,84	0,07	2,70	2,97	2,46	0,07	2,32	2,60		
	Segunda provincial	209	2,53	0,07	2,39	2,67	2,29	0,07	2,14	2,44		
Edad	16 años	248	2,73	0,05	2,62	2,84	2,41	0,05	2,30	2,51	F <sub>(2,616)</sub> =0,26 p-valor=,768	F <sub>(2,615)</sub> =0,58 p-valor=,563
	17 años	208	2,76	0,06	2,65	2,88	2,41	0,06	2,30	2,52		
	18 años	169	2,72	0,06	2,60	2,84	2,47	0,06	2,35	2,59		
Año de juvenil	Primero	249	2,73	0,05	2,62	2,84	2,41	0,05	2,30	2,51	F <sub>(2,616)</sub> =0,24 p-valor=,784	F <sub>(2,615)</sub> =0,48 p-valor=,619
	Segundo	206	2,76	0,06	2,65	2,87	2,41	0,06	2,30	2,52		
	Tercero	170	2,72	0,06	2,60	2,84	2,46	0,06	2,35	2,58		
¿Estás estudiando?	Sí. E.S.O.	169	2,67	0,06	2,55	2,79	2,43	0,06	2,31	2,55	F <sub>(8,604)</sub> =3,01 p-valor=,003	F <sub>(8,603)</sub> =0,59 p-valor=,787
	Sí. Bachillerato	312	2,80	0,05	2,70	2,90	2,41	0,05	2,31	2,50		
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	2,41	0,17	2,07	2,75	2,60	0,17	2,27	2,94		
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	2,72	0,11	2,51	2,92	2,48	0,10	2,28	2,69		
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	3,12	0,23	2,67	3,58	2,56	0,23	2,12	3,00		
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	3,52	0,26	3,01	4,03	2,15	0,25	1,65	2,65		
	Sí. Estudios universit. con A.F.	10	2,48	0,21	2,07	2,88	2,24	0,20	1,84	2,64		
	Sí. Estudios universit. sin A.F.	22	2,58	0,14	2,31	2,86	2,39	0,14	2,12	2,66		
No	43	2,64	0,11	2,43	2,84	2,49	0,10	2,29	2,69			
¿Estás trabajando?	No	577	2,72	0,04	2,63	2,81	2,40	0,04	2,32	2,49	F <sub>(2,605)</sub> =2,79 p-valor=,062	F <sub>(2,604)</sub> =6,03 p-valor=,003
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	2,10	0,17	2,77	3,44	2,91	0,16	2,59	3,23		
	Sí. No relacionado con la A.F.	33	2,81	0,12	2,58	3,04	2,58	0,11	2,36	2,80		
Años jugando al fútbol de manera federada	Es mi primer año	20	2,57	0,15	2,27	2,86	2,04	0,14	1,76	2,33	F <sub>(3,615)</sub> =1,38 p-valor=,249	F <sub>(3,614)</sub> =3,13 p-valor=,025
	Entre 1 y 2 años	39	2,75	0,11	2,53	2,97	2,45	0,11	2,23	2,66		
	Entre 3 y 4 años	98	2,64	0,07	2,49	2,79	2,35	0,07	2,21	2,49		
	Más de 5 años	468	2,76	0,04	2,67	2,85	2,45	0,04	2,36	2,54		
Años jugando en este club	Es mi primer año	190	2,72	0,06	2,60	2,84	2,43	0,06	2,31	2,55	F <sub>(3,615)</sub> =1,72 p-valor=,162	F <sub>(3,615)</sub> =0,46 p-valor=,710
	Entre 1 y 2 años	107	2,63	0,07	2,48	2,77	2,40	0,07	2,26	2,53		
	Entre 3 y 4 años	120	2,81	0,07	2,68	2,95	2,48	0,07	2,35	2,61		
	Más de 5 años	208	2,76	0,06	2,65	2,88	2,40	0,06	2,29	2,52		
Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada	Entre 0 y 5	441	2,72	0,05	2,63	2,81	2,43	0,05	2,34	2,52	F <sub>(4,602)</sub> =0,55 p-valor=,703	F <sub>(4,601)</sub> =1,28 p-valor=,275
	Entre 6 y 10	125	2,76	0,07	2,63	2,90	2,46	0,07	2,33	2,59		
	Entre 11 y 15	25	2,86	0,13	2,60	3,12	2,39	0,13	2,14	2,64		
	Entre 16 y 20	12	2,89	0,19	2,52	3,26	2,46	0,18	2,11	2,82		
	Más de 21	22	2,76	0,14	2,48	3,04	2,14	0,14	1,87	2,41		
Motivo por el que te ausentaste	Motivos académicos	293	2,70	0,05	2,60	2,80	2,41	0,05	2,31	2,51	F <sub>(3,604)</sub> =0,69 p-valor=,559	F <sub>(3,603)</sub> =0,64 p-valor=,591
	Motivos de salud	253	2,78	0,05	2,67	2,88	2,42	0,05	2,32	2,53		
	Motivos familiares	28	2,77	0,13	2,52	3,02	2,58	0,12	2,34	2,82		
	Otros	51	2,73	0,10	2,54	2,92	2,42	0,09	2,24	2,61		

**Tabla 64.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala motivación inspiracional según las categorías de equipo.*

(I) Categoría	(J) Categoría	Diferencia entre las medias (I- J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
División de Honor	Nacional	-0,454	0,243	43,406	0,508	-1,170	0,262
	Preferente	-0,190	0,172	45,499	0,960	-0,697	0,317
	Primera Provincial	-0,196	0,168	44,507	0,942	-0,690	0,297
	Segunda Provincial	0,113	0,168	43,706	0,999	-0,384	0,609
Nacional	Preferente	0,264	0,204	44,437	0,895	-0,336	0,863
	Primera Provincial	0,257	0,199	43,716	0,897	-0,331	0,845
	Segunda Provincial	0,566	0,200	43,168	0,068	-0,024	1,157
Preferente	Primera Provincial	-0,006	0,103	51,152	1,000	-0,306	0,294
	Segunda Provincial	0,303	0,104	48,455	0,053	-0,002	0,608
Primera Provincial	Segunda Provincial	0,309	0,096	45,750	<b>0,023</b>	0,027	0,591

Aquellos jugadores que compiten en Primera Provincial, tienden a percibir a sus entrenadores como más motivadores inspiracionales que los jugadores que juegan en Segunda Provincial.

Tabla 65.

Comparaciones pareadas de las medias de la subescala motivación inspiracional según las categorías de estudios.

(I) ¿Estás estudiando?	(J) ¿Estás estudiando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
ESO	Bachillerato	-0,129	0,062	612,312	0,751	-0,329	0,070
	F.P Grado Medio con A.F	0,259	0,177	599,180	0,996	-0,309	0,826
	F.P Grado Medio sin A.F	-0,045	0,112	605,721	1,000	-0,402	0,313
	F.P Grado Superior con A.F	-0,451	0,235	611,315	0,871	-1,202	0,301
	F.P Grado Superior sin A.F	-0,847	0,263	592,436	<b>0,047</b>	-1,690	-0,005
	Universidad con A.F	0,196	0,210	608,669	1,000	-0,478	0,870
	Universidad sin A.F	0,089	0,144	598,835	1,000	-0,372	0,550
	No estudia	0,034	0,111	609,257	1,000	-0,321	0,389
Bachillerato	F.P Grado Medio con A.F	0,388	0,173	595,115	0,602	-0,166	0,943
	F.P Grado Medio sin A.F	0,085	0,106	601,003	1,000	-0,255	0,425
	F.P Grado Superior con A.F	-0,321	0,231	608,873	0,998	-1,061	0,419
	F.P Grado Superior sin A.F	-0,718	0,260	589,804	0,194	-1,551	0,116
	Universidad con A.F	0,325	0,207	605,717	0,988	-0,336	0,987
	Universidad sin A.F	0,219	0,141	605,231	0,991	-0,233	0,671
	No estudia	0,164	0,107	613,560	0,992	-0,178	0,506
	F.P Grado Medio con A.F	F.P Grado Medio sin A.F	-0,303	0,197	600,334	0,992	-0,936
F.P Grado Superior con A.F		-0,709	0,286	608,684	0,384	-1,626	0,207
F.P Grado Superior sin A.F		-1,106	0,308	591,755	<b>0,013</b>	-2,095	-0,118
Universidad con A.F		-0,063	0,265	603,304	1,000	-0,912	0,787
Universidad sin A.F		-0,170	0,218	601,175	1,000	-0,867	0,528
No estudia		-0,225	0,197	604,294	1,000	-0,857	0,408
F.P Grado Medio sin A.F	F.P Grado Superior con A.F	-0,406	0,248	605,444	0,979	-1,201	0,389
	F.P Grado Superior sin A.F	-0,803	0,276	590,079	0,127	-1,687	0,081
	Universidad con A.F	0,241	0,225	601,917	1,000	-0,482	0,963
	Universidad sin A.F	0,134	0,169	605,419	1,000	-0,408	0,675
	No estudia	0,079	0,141	610,094	1,000	-0,375	0,532
F.P Grado Superior con A.F	F.P Grado Superior sin A.F	-0,397	0,343	598,462	1,000	-1,497	0,704
	Universidad con A.F	0,647	0,305	605,832	0,718	-0,331	1,624
	Universidad sin A.F	0,540	0,266	609,301	0,795	-0,313	1,393
	No estudia	0,485	0,248	607,051	0,849	-0,310	1,280
F.P Grado Superior sin A.F	Universidad con A.F	1,043	0,329	598,093	0,056	-0,011	2,097
	Universidad sin A.F	0,936	0,293	598,111	0,051	-0,002	1,875
	No estudia	0,881	0,277	596,820	0,054	-0,007	1,770
Universidad con A.F	Universidad sin A.F	-0,107	0,246	609,044	1,000	-0,896	0,682
	No estudia	-0,162	0,227	607,379	1,000	-0,888	0,564
Universidad sin A.F	No estudia	-0,055	0,168	603,577	1,000	-0,594	0,484

Los jugadores con estudios de grado superior sin relación con la actividad física tienden a percibir como más motivadores inspiracionales a sus entrenadores frente a los que tienen estudios de ESO y frente a los que tienen estudios de grado medio con relación con la actividad física y el deporte.

**Tabla 66.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala estimulación intelectual según las categorías de trabajo.*

(I) ¿Estás trabajando?	(J) ¿Estás trabajando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No	Si con A.F	-0,510	0,161	603,599	<b>0,005</b>	-0,895	-0,124
	Si sin A.F	-0,176	0,111	605,971	0,302	-0,441	0,089
Si con A.F	Si sin A.F	0,334	0,191	599,723	0,225	-0,124	0,791

Aquellos jugadores que tienen trabajos con relación a la actividad física y el deporte, tienden a percibir a sus entrenadores con mayores niveles de conductas de estimulación intelectual frente a los que no trabajan.

**Tabla 67.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala estimulación intelectual según las categorías de años jugando de manera federada.*

(I) ¿Cuántos años llevas jugando al fútbol de manera federada?	(J) ¿Cuántos años llevas jugando al fútbol de manera federada?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Primer año	Entre 1 y 2 años	-0,403	0,169	597,591	0,101	-0,850	0,044
	Entre 3 y 4 años	-0,310	0,152	603,458	0,228	-0,711	0,092
	Más de 5 años	-0,408	0,144	616,199	<b>0,028</b>	-0,789	-0,028
Entre 1 y 2 años	Entre 3 y 4 años	0,093	0,119	611,804	0,967	-0,220	0,407
	Más de 5 años	-0,005	0,108	620,778	1,000	-0,291	0,280
Entre 3 y 4 años	Más de 5 años	-0,099	0,070	614,301	0,645	-0,284	0,086

Aquellos jugadores que están federados más de cinco años, tienden a percibir a sus entrenadores con mayores niveles de conductas de estimulación intelectual frente a los que están en su primer año de federado.

**Tabla 68.**

*Comparación de medias en la subescala consideración individualizada de la escala liderazgo transformacional (jugadores).*

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Consideración Individualizada				
			Media	Error Típico	Interv. Confianza		
					L. Inf.	L. Sup.	
<b>Categoría en la que juegas</b>	División de honor	41	2,41	0,18	2,05	2,76	$F_{(4,46)}=1,16$ $p\text{-valor}=,343$
	Nacional	28	2,52	0,21	2,08	2,95	
	Preferente	142	2,42	0,09	2,25	2,60	
	Primera provincial	205	2,47	0,08	2,31	2,62	
	Segunda provincial	209	2,25	0,08	2,09	2,41	
<b>Edad</b>	16 años	248	2,31	0,06	2,20	2,43	$F_{(2,617)}=4,21$ $p\text{-valor}=,015$
	17 años	208	2,37	0,06	2,25	2,48	
	18 años	169	2,52	0,06	2,39	2,64	
<b>Año de juvenil</b>	Primero	249	2,32	0,06	2,20	2,43	$F_{(2,617)}=4,06$ $p\text{-valor}=,018$
	Segundo	206	2,37	0,06	2,25	2,48	
	Tercero	170	2,51	0,06	2,39	2,64	
<b>¿Estás estudiando?</b>	Sí. E.S.O.	169	2,34	0,06	2,22	2,47	$F_{(8,606)}=1,17$ $p\text{-valor}=,317$
	Sí. Bachillerato	312	2,36	0,05	2,26	2,47	
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	2,53	0,19	2,16	2,90	
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	2,64	0,11	2,41	2,86	
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	2,35	0,25	1,86	2,84	
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	2,46	0,28	1,90	3,01	
	Sí. Estudios universit. con A.F.	10	2,67	0,22	2,23	2,11	
	Sí. Estudios universit. sin A.F.	22	2,27	0,15	1,97	2,57	
No	43	2,43	0,11	2,20	2,65		
<b>¿Estás trabajando?</b>	No	577	2,36	0,05	2,27	2,45	$F_{(2,607)}=5,11$ $p\text{-valor}=,006$
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	2,83	0,18	2,48	3,19	
	Sí. No relacionado con la A.F.	33	2,60	0,13	2,36	2,85	
<b>Años jugando al fútbol de manera federada</b>	Es mi primer año	20	2,21	0,16	1,90	2,52	$F_{(3,616)}=1,44$ $p\text{-valor}=,229$
	Entre 1 y 2 años	39	2,48	0,12	2,24	2,71	
	Entre 3 y 4 años	98	2,29	0,08	2,13	2,44	
	Más de 5 años	468	2,41	0,05	2,31	2,50	
<b>Años jugando en este club</b>	Es mi primer año	190	2,35	0,06	2,22	2,48	$F_{(3,613)}=0,38$ $p\text{-valor}=,766$
	Entre 1 y 2 años	107	2,37	0,08	2,22	2,52	
	Entre 3 y 4 años	120	2,38	0,07	2,23	2,52	
	Más de 5 años	208	2,43	0,06	2,31	2,55	
<b>Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada</b>	Entre 0 y 5	441	2,40	0,05	2,30	2,49	$F_{(4,603)}=0,70$ $p\text{-valor}=,590$
	Entre 6 y 10	125	2,42	0,07	2,28	2,56	
	Entre 11 y 15	25	2,22	0,14	1,94	2,50	
	Entre 16 y 20	12	2,28	0,20	1,89	2,68	
	Más de 21	22	2,26	0,15	1,96	2,56	
<b>Motivo por el que te ausentaste</b>	Motivos académicos	293	2,36	0,05	2,26	2,47	$F_{(3,607)}=0,20$ $p\text{-valor}=,893$
	Motivos de salud	253	2,41	0,06	2,30	2,52	
	Motivos familiares	28	2,40	0,14	2,14	2,67	
	Otros	51	2,40	0,10	2,20	2,60	

**Tabla 69.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala consideración individualizada según las categorías de edad.*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
16	17	-0,052	0,065	614,564	0,809	-0,209	0,104
	18	-0,202	0,071	621,574	<b>0,013</b>	-0,371	-0,033
17	18	-0,150	0,072	612,349	0,109	-0,322	0,022

Aquellos jugadores que tienen trabajos con relación a la actividad física y el deporte, tienden a percibir a sus entrenadores con mayores niveles de conductas de consideración individualizada frente a los jugadores que no trabajan.

**Tabla70.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala consideración individualizada según las categorías de trabajo.*

(I) ¿Estás trabajando?	(J) ¿Estás trabajando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No	Si con A.F	-0,471	0,179	606,598	<b>0,026</b>	-0,901	-0,042
	Si sin A.F	-0,240	0,123	609,263	0,150	-0,535	0,056
Si con A.F	Si sin A.F	0,232	0,213	602,651	0,622	-0,278	0,741

Los jugadores de 18 años tienden a percibir a sus entrenadores con mayores niveles de consideración individualizada frente a los jugadores de 16 años.

### 5.1.2. LIDERAZGO TRANSACCIONAL - ACTIVO (JUGADORES).

En la Tabla 71 (y su análisis post hoc en las Tablas 72 a 75) se muestran los resultados para las subescalas recompensa contingente y dirección por excepción-activa, pertenecientes a la escala liderazgo transaccional.

Las variables influyentes en la percepción de la recompensa contingente fueron la edad ( $F_{(2,621)}=3.13$ ,  $p\text{-valor}=.044$ ), el año de juvenil ( $F_{(2,621)}=3.15$ ,  $p\text{-valor}=.044$ ) y el trabajo ( $F_{(2,615)}=5.91$ ,  $p\text{-valor}=.003$ ), siendo los jugadores de 18 años, los de tercer año de juvenil y los que trabajaban en un empleo con relación con la actividad física los que mayor media en la percepción de la recompensa contingente por parte del entrenador tuvieron.

En cuanto a la dirección por excepción - activa, fueron los estudios ( $F_{(8,607)}=2.32$ ,  $p\text{-valor}=.018$ ) y las faltas a entrenamientos ( $F_{(4,606)}=2.72$ ,  $p\text{-valor}=.029$ ) las variables que influyeron en la percepción de dicha subescala. Concretamente, los jugadores que estudiaban un grado superior relacionado con la actividad física y los que faltaron a menos entrenamientos fueron los que mayor percepción de la dirección por excepción - activa tuvieron.

Tabla 71.

Comparación de medias en las subescalas recompensa contingente y dirección por excepción - activa de la escala liderazgo transaccional (jugadores).

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Recompensa Contingente				Dirección por excepción - Activa					
			Media	Error Típico	Interv. Confianza		Media	Error Típico	Interv. Confianza			
					L. Inf.	L. Sup.			L. Inf.	L. Sup.		
Categoría en la que juegas	División de honor	41	2,45	0,13	2,18	2,72	2,4	0,17	2,07	2,74	$F_{(4,46)}=0,87$ p-valor=,491	$F_{(4,47)}=1,26$ p-valor=,300
	Nacional	28	2,8	0,16	2,47	3,13	2,86	0,2	2,44	3,27		
	Preferente	142	2,53	0,07	2,39	2,67	2,4	0,08	2,23	2,57		
	Primera provincial	205	2,51	0,06	2,39	2,63	2,39	0,07	2,24	2,53		
	Segunda provincial	209	2,49	0,06	2,37	2,61	2,38	0,08	2,23	2,53		
Edad	16 años	248	2,5	0,05	2,41	2,59	2,38	0,06	2,27	2,49	$F_{(2,621)}=3,13$ p-valor=,044	$F_{(2,619)}=2,29$ p-valor=,103
	17 años	208	2,46	0,05	2,36	2,55	2,36	0,06	2,24	2,47		
	18 años	169	2,61	0,05	2,51	2,71	2,5	0,06	2,38	2,63		
Año de juvenil	Primero	249	2,5	0,05	2,41	2,59	2,38	0,06	2,27	2,49	$F_{(2,621)}=3,15$ p-valor=,044	$F_{(2,619)}=1,86$ p-valor=,157
	Segundo	206	2,46	0,05	2,36	2,55	2,36	0,06	2,25	2,48		
	Tercero	170	2,61	0,05	2,51	2,71	2,5	0,06	2,37	2,62		
¿Estás estudiando?	Sí. E.S.O.	169	2,54	0,05	2,43	2,64	2,46	0,06	2,34	2,59	$F_{(8,611)}=0,74$ p-valor=,662	$F_{(8,607)}=2,32$ p-valor=,018
	Sí. Bachillerato	312	2,5	0,04	2,42	2,58	2,36	0,05	2,26	2,47		
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	2,66	0,16	2,34	2,98	2,13	0,19	1,77	2,5		
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	2,54	0,1	2,35	2,73	2,65	0,11	2,43	2,87		
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	2,8	0,22	2,38	3,23	3,07	0,25	2,59	3,56		
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	2,74	0,25	2,25	3,22	2,25	0,28	1,69	2,8		
	Sí. Estudios universitarios con A.F.	10	2,52	0,19	2,14	2,9	2,41	0,22	1,98	2,85		
	Sí. Estudios universitarios sin A.F.	22	2,34	0,13	2,08	2,6	2,3	0,15	2,01	2,6		
	No	43	2,49	0,1	2,3	2,68	2,32	0,11	2,1	2,54		
¿Estás trabajando?	No	577	2,49	0,03	2,43	2,56	2,4	0,04	2,31	2,48	$F_{(2,615)}=5,91$ p-valor=,003	$F_{(2,611)}=1,34$ p-valor=,262
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	2,97	0,16	2,67	3,28	2,68	0,18	2,32	3,04		
	Sí. No relacionado con la A.F.	33	2,68	0,11	2,47	2,89	2,47	0,13	2,23	2,72		
Años jugando al fútbol de manera federada	Es mi primer año	20	2,44	0,14	2,17	2,71	2,3	0,16	1,98	2,61	$F_{(3,617)}=1,75$ p-valor=,157	$F_{(3,617)}=1,50$ p-valor=,215
	Entre 1 y 2 años	39	2,58	0,1	2,38	2,78	2,54	0,12	2,31	2,78		
	Entre 3 y 4 años	98	2,4	0,07	2,27	2,52	2,3	0,08	2,15	2,45		
	Más de 5 años	468	2,54	0,04	2,47	2,61	2,42	0,05	2,33	2,51		
Años jugando en este club	Es mi primer año	190	2,54	0,05	2,43	2,64	2,45	0,06	2,32	2,57	$F_{(3,596)}=1,15$ p-valor=,328	$F_{(3,609)}=0,24$ p-valor=,868
	Entre 1 y 2 años	107	2,47	0,06	2,34	2,59	2,39	0,08	2,25	2,54		
	Entre 3 y 4 años	120	2,59	0,06	2,47	2,71	2,41	0,07	2,27	2,55		
	Más de 5 años	208	2,48	0,05	2,38	2,58	2,38	0,06	2,27	2,5		
Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada	Entre 0 y 5	441	2,51	0,06	2,4	2,63	2,44	0,05	2,35	2,53	$F_{(4,610)}=0,16$ p-valor=,960	$F_{(4,606)}=2,72$ p-valor=,029
	Entre 6 y 10	125	2,47	0,12	2,23	2,71	2,43	0,07	2,29	2,56		
	Entre 11 y 15	25	2,62	0,18	2,28	2,96	2,18	0,14	1,9	2,46		
	Entre 16 y 20	12	2,47	0,13	2,22	2,73	2,24	0,2	1,85	2,63		
	Más de 21	22	0	0	0	0	2,03	0,15	1,74	2,33		
Motivo por el que te ausentaste	Motivos académicos	293	2,5	0,04	2,42	2,59	2,41	0,05	2,31	2,51	$F_{(3,613)}=1,88$ p-valor=,131	$F_{(3,609)}=1,17$ p-valor=,320
	Motivos de salud	253	2,78	0,12	2,55	3,01	2,37	0,05	2,26	2,47		
	Motivos familiares	28	2,53	0,09	2,35	2,7	2,55	0,13	2,28	2,81		
	Otros	51	0	0	0	0	2,53	0,1	2,33	2,73		

**Tabla 72.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala recompensa contingente según las categorías de edad.*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
16	17	0,042	0,057	620,405	0,842	-0,094	0,179
	18	-0,112	0,062	619,724	0,195	-0,259	0,036
17	18	-0,154	0,063	618,977	<b>0,043</b>	-0,304	-0,004

Los jugadores de 18 años tienden a percibir a sus entrenadores con mayores niveles de recompensa contingente frente a los jugadores de 17 años.

**Tabla 73.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala recompensa contingente según las categorías de trabajo.*

(I) ¿Estás trabajando?	(J) ¿Estás trabajando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No	Si con A.F	-0,479	0,157	613,737	<b>0,007</b>	-0,854	-0,104
	Si sin A.F	-0,184	0,108	616,709	0,243	-0,441	0,074
Si con A.F	Si sin A.F	0,296	0,186	610,150	0,301	-0,150	0,741

Aquellos jugadores que tienen trabajos con relación a la actividad física y el deporte, tienden a percibir a sus entrenadores con mayores niveles de conductas de recompensa contingente frente a los jugadores que no trabajan.

**Tabla 74.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala dirección por excepción - activa según las categorías de estudios.*

(I) ¿Estás estudiando?	(J) ¿Estás estudiando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
ESO	Bachillerato	0,099	0,067	614,427	0,996	-0,116	0,314
	F.P Grado Medio con A.F	0,329	0,191	602,384	0,961	-0,284	0,941
	F.P Grado Medio sin A.F	-0,192	0,120	608,525	0,986	-0,577	0,194
	F.P Grado Superior con A.F	-0,612	0,253	613,598	0,436	-1,423	0,198
	F.P Grado Superior sin A.F	0,217	0,284	595,824	1,000	-0,693	1,127
	Universidad con A.F	0,051	0,227	611,466	1,000	-0,676	0,777
	Universidad sin A.F	0,160	0,155	601,786	1,000	-0,338	0,658
	No estudia	0,141	0,120	612,181	1,000	-0,242	0,524
Bachillerato	F.P Grado Medio con A.F	0,229	0,187	598,309	1,000	-0,370	0,828
	F.P Grado Medio sin A.F	-0,291	0,114	604,204	0,335	-0,657	0,076
	F.P Grado Superior con A.F	-0,711	0,249	611,543	0,148	-1,510	0,087
	F.P Grado Superior sin A.F	0,118	0,281	593,115	1,000	-0,783	1,018
	Universidad con A.F	-0,048	0,223	608,834	1,000	-0,762	0,666
	Universidad sin A.F	0,061	0,152	607,885	1,000	-0,427	0,548
	No estudia	0,042	0,115	615,338	1,000	-0,327	0,410
F.P Grado Medio con A.F	F.P Grado Medio sin A.F	-0,520	0,213	603,526	0,417	-1,203	0,162
	F.P Grado Superior con A.F	-0,941	0,308	611,376	0,082	-1,929	0,047
	F.P Grado Superior sin A.F	-0,111	0,333	595,059	1,000	-1,179	0,956
	Universidad con A.F	-0,278	0,286	606,463	1,000	-1,194	0,639
	Universidad sin A.F	-0,169	0,235	604,045	1,000	-0,922	0,584
	No estudia	-0,187	0,213	607,427	1,000	-0,870	0,495
F.P Grado Medio sin A.F	F.P Grado Superior con A.F	-0,421	0,268	608,472	0,988	-1,278	0,437
	F.P Grado Superior sin A.F	0,409	0,298	593,347	0,999	-0,546	1,364
	Universidad con A.F	0,242	0,243	605,145	1,000	-0,537	1,022
	Universidad sin A.F	0,351	0,182	608,003	0,867	-0,233	0,935
	No estudia	0,333	0,153	612,657	0,661	-0,156	0,821
F.P Grado Superior con A.F	F.P Grado Superior sin A.F	0,829	0,371	601,710	0,607	-0,359	2,017
	Universidad con A.F	0,663	0,329	608,970	0,805	-0,392	1,718
	Universidad sin A.F	0,772	0,287	611,808	0,233	-0,148	1,692
	No estudia	0,753	0,268	610,051	0,166	-0,104	1,611
F.P Grado Superior sin A.F	Universidad con A.F	-0,166	0,355	601,542	1,000	-1,304	0,971
	Universidad sin A.F	-0,057	0,316	601,373	1,000	-1,071	0,956
	No estudia	-0,076	0,299	600,292	1,000	-1,035	0,883
Universidad con A.F	Universidad sin A.F	0,109	0,265	611,650	1,000	-0,742	0,959
	No estudia	0,090	0,244	610,400	1,000	-0,693	0,873
Universidad sin A.F	No estudia	-0,019	0,181	606,794	1,000	-0,600	0,562

Las pruebas post hoc no especifican entre qué grupos existen diferencias.

**Tabla 75.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala dirección por excepción - activa según las categorías de faltas a entrenamientos.*

(I) Durante la pasada temporada, ¿A cuántos entrenamientos faltaste de manera aproximada?	(J) Durante la pasada temporada, ¿A cuántos entrenamientos faltaste de manera aproximada?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Entre 0-5 entrenamientos	Entre 6-10 entrenamientos	0,014	0,071	614,320	1,000	-0,185	0,212
	Entre 11-15 entrenamientos	0,259	0,141	601,308	0,498	-0,137	0,655
	Entre 16-20 entrenamientos	0,201	0,200	602,602	0,978	-0,362	0,764
	Más de 21 entrenamientos	0,404	0,151	610,261	0,074	-0,020	0,829
Entre 6-10 entrenamientos	Entre 11-15 entrenamientos	0,245	0,150	600,303	0,661	-0,176	0,667
	Entre 16-20 entrenamientos	0,187	0,207	601,618	0,989	-0,394	0,768
	Más de 21 entrenamientos	0,391	0,158	601,527	0,131	-0,055	0,836
Entre 11-15 entrenamientos	Entre 16-20 entrenamientos	-0,058	0,241	605,065	1,000	-0,736	0,620
	Más de 21 entrenamientos	0,146	0,201	604,054	0,998	-0,419	0,710
Entre 16-20 entrenamientos	Más de 21 entrenamientos	0,204	0,246	601,817	0,995	-0,487	0,894

Las pruebas post hoc no especifican entre qué grupos existen diferencias.

### 5.1.3. ESTILO PASIVO (JUGADORES).

La Tabla 76 (y sus análisis post hoc en las Tablas 77 a 82) muestra los resultados de las subescalas dirección por excepción - pasiva y *laissez faire*, pertenecientes a la escala estilo pasivo.

En el caso de la dirección por excepción – pasiva, las variables influyentes en la percepción de misma fueron los estudios ( $F_{(8,610)}=2.96$ , p-valor=.003), los años en el club ( $F_{(3,617)}=1.92$ , p-valor=.124) y las faltas a entrenamientos ( $F_{(4,607)}=2.76$ , p-valor=.027); siendo los jugadores que estaban realizando estudios universitarios relacionados con la actividad física, los que llevaban de uno a dos años jugando en el mismo club y los que faltaron a más de 21 entrenamientos los que presentaron mayor media de dirección por excepción - pasiva del entrenador.

Por su parte, las variables que influyeron en la percepción del *laissez faire* fueron la categoría del equipo ( $F_{(4,43)}=2.70$ , p-valor=.043), los estudios ( $F_{(8,607)}=4.08$ , p-valor=.000) y los años en el club ( $F_{(3,617)}=1.14$ , p-valor=.334). Concretamente, los jugadores de primera provincial, los que realizaban un grado medio relacionado con la actividad física y los que llevaban de uno a dos años en el mismo club presentan mayor media de *laissez faire* por parte del entrenador.

Tabla 76.

Comparación de medias en las subescalas dirección por excepción - pasiva y laissez faire de la escala estilo pasivo (jugadores).

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Dirección por excepción - Pasiva				Laissez Faire					
			Media	Error Típico	Interv. Confianza		Media	Error Típico	Interv. Confianza			
					L. Inf.	L. Sup.			L. Inf.	L. Sup.		
Categoría en la que juegas	División de honor	41	1,73	0,17	1,38	2,08	1,69	0,22	1,25	2,13	$F_{(4,40)}=1,69$ $p\text{-valor}=,171$	$F_{(4,43)}=2,70$ $p\text{-valor}=,043$
	Nacional	28	1,50	0,21	1,07	1,93	1,1	0,27	0,57	1,64		
	Preferente	142	1,74	0,09	1,56	1,91	1,54	0,11	1,32	1,76		
	Primera provincial	205	1,96	0,08	1,81	2,11	1,88	0,09	1,69	2,07		
	Segunda provincial	209	1,83	0,08	1,67	1,99	1,72	0,1	1,53	1,92		
Edad	16 años	248	1,87	0,06	1,75	1,98	1,71	0,08	1,56	1,86	$F_{(2,621)}=0,55$ $p\text{-valor}=,580$	$F_{(2,619)}=0,01$ $p\text{-valor}=,992$
	17 años	208	1,83	0,06	1,70	1,95	1,7	0,08	1,55	1,86		
	18 años	169	1,78	0,07	1,65	1,92	1,69	0,09	1,52	1,86		
Año de juvenil	Primero	249	1,88	0,06	1,76	1,99	1,72	0,08	1,57	1,87	$F_{(2,621)}=0,84$ $p\text{-valor}=,435$	$F_{(2,619)}=0,07$ $p\text{-valor}=,937$
	Segundo	206	1,82	0,06	1,69	1,94	1,69	0,08	1,53	1,85		
	Tercero	170	1,77	0,07	1,64	1,91	1,69	0,09	1,52	1,86		
¿Estás estudiando?	Sí. E.S.O.	169	1,99	0,07	1,86	2,13	1,9	0,08	1,73	2,06	$F_{(8,610)}=2,96$ $p\text{-valor}=,003$	$F_{(8,607)}=4,08$ $p\text{-valor}=,000$
	Sí. Bachillerato	312	1,73	0,06	1,62	1,84	1,55	0,07	1,41	1,68		
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	2,03	0,21	1,61	2,44	2,23	0,25	1,73	2,72		
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	1,86	0,13	1,61	2,11	1,69	0,15	1,4	1,99		
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	1,96	0,28	1,41	2,51	1,53	0,33	0,87	2,19		
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	0,94	0,32	0,31	1,56	0,78	0,38	0,03	1,52		
	Sí. Estudios universitarios con A.F.	10	2,07	0,25	1,57	2,56	1,89	0,3	1,3	2,48		
	Sí. Estudios universitarios sin A.F.	22	1,71	0,17	1,38	2,04	1,61	0,2	1,21	2		
No	43	1,93	0,13	1,69	2,18	2,05	0,15	1,75	2,35			
¿Estás trabajando?	No	577	1,81	0,05	1,72	1,90	1,68	0,06	1,56	1,8	$F_{(2,613)}=2,95$ $p\text{-valor}=,053$	$F_{(2,610)}=2,74$ $p\text{-valor}=,066$
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	2,26	0,21	1,86	2,66	2,2	0,25	1,72	2,69		
	Sí. No relacionado con la A.F.	33	1,97	0,14	1,70	2,25	1,86	0,17	1,53	2,2		
Años jugando al fútbol de manera federada	Es mi primer año	20	1,67	0,18	1,31	2,02	1,4	0,22	0,97	1,83	$F_{(3,617)}=1,92$ $p\text{-valor}=,124$	$F_{(3,617)}=1,14$ $p\text{-valor}=,334$
	Entre 1 y 2 años	39	2,04	0,13	1,78	2,31	1,78	0,16	1,46	2,1		
	Entre 3 y 4 años	98	1,93	0,09	1,76	2,10	1,8	0,11	1,59	2		
	Más de 5 años	468	1,80	0,05	1,70	1,89	1,69	0,06	1,56	1,81		
Años jugando en este club	Es mi primer año	190	1,82	0,07	1,68	1,95	1,75	0,09	1,58	1,92	$F_{(3,603)}=3,42$ $p\text{-valor}=,017$	$F_{(3,610)}=2,84$ $p\text{-valor}=,037$
	Entre 1 y 2 años	107	2,03	0,08	1,87	2,20	1,9	0,1	1,7	2,11		
	Entre 3 y 4 años	120	1,84	0,08	1,69	2,00	1,67	0,1	1,48	1,86		
	Más de 5 años	208	1,73	0,06	1,60	1,86	1,57	0,08	1,41	1,73		
Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada	Entre 0 y 5	441	1,87	0,05	1,77	1,97	1,72	0,06	1,59	1,85	$F_{(4,607)}=2,76$ $p\text{-valor}=,027$	$F_{(4,603)}=1,47$ $p\text{-valor}=,210$
	Entre 6 y 10	125	1,77	0,08	1,62	1,92	1,61	0,1	1,42	1,8		
	Entre 11 y 15	25	1,47	0,16	1,16	1,78	1,57	0,19	1,2	1,95		
	Entre 16 y 20	12	1,42	0,23	1,98	1,87	1,55	0,27	1,01	2,09		
	Más de 21	22	1,96	0,17	1,62	2,29	2,08	0,21	1,68	2,49		
Motivo por el que te ausentaste	Motivos académicos	293	1,80	0,06	1,69	1,92	1,67	0,07	1,53	1,81	$F_{(3,611)}=1,66$ $p\text{-valor}=,174$	$F_{(3,608)}=2,07$ $p\text{-valor}=,103$
	Motivos de salud	253	1,80	0,06	1,69	1,92	1,67	0,07	1,52	1,81		
	Motivos familiares	28	2,08	0,15	1,78	2,38	1,81	0,18	1,45	2,17		
	Otros	51	1,97	0,12	1,74	2,20	2	0,14	1,73	2,28		

Tabla 77.

Comparaciones pareadas de las medias de la subescala dirección por excepción - pasiva según las categorías de estudios.

(I) ¿Estás estudiando?	(J) ¿Estás estudiando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
ESO	Bachillerato	0,266	0,076	615,819	<b>0,017</b>	0,023	0,510
	F.P Grado Medio con A.F	-0,035	0,217	604,721	1,000	-0,730	0,660
	F.P Grado Medio sin A.F	0,130	0,136	610,821	1,000	-0,308	0,567
	F.P Grado Superior con A.F	0,035	0,286	615,323	1,000	-0,883	0,952
	F.P Grado Superior sin A.F	1,053	0,322	597,797	<b>0,041</b>	0,020	2,085
	Universidad con A.F	-0,075	0,257	613,815	1,000	-0,898	0,748
	Universidad sin A.F	0,280	0,176	603,697	0,986	-0,284	0,845
	No estudia	0,058	0,135	614,601	1,000	-0,376	0,492
Bachillerato	F.P Grado Medio con A.F	-0,301	0,212	600,245	0,998	-0,981	0,379
	F.P Grado Medio sin A.F	-0,137	0,130	606,674	1,000	-0,552	0,279
	F.P Grado Superior con A.F	-0,232	0,282	613,764	1,000	-1,136	0,673
	F.P Grado Superior sin A.F	0,786	0,319	594,715	0,398	-0,236	1,809
	Universidad con A.F	-0,342	0,253	611,493	0,999	-1,151	0,468
	Universidad sin A.F	0,014	0,173	609,956	1,000	-0,539	0,567
	No estudia	-0,208	0,130	615,970	0,985	-0,626	0,209
	F.P Grado Medio con A.F	F.P Grado Medio sin A.F	0,165	0,242	605,926	1,000	-0,609
F.P Grado Superior con A.F		0,070	0,349	613,629	1,000	-1,050	1,189
F.P Grado Superior sin A.F		1,088	0,378	596,842	0,140	-0,125	2,300
Universidad con A.F		-0,040	0,324	609,049	1,000	-1,079	0,999
Universidad sin A.F		0,315	0,266	606,073	1,000	-0,538	1,169
No estudia		0,093	0,241	610,068	1,000	-0,681	0,867
F.P Grado Medio sin A.F	F.P Grado Superior con A.F	-0,095	0,303	611,014	1,000	-1,067	0,877
	F.P Grado Superior sin A.F	0,923	0,338	594,908	0,211	-0,162	2,007
	Universidad con A.F	-0,205	0,276	607,709	1,000	-1,089	0,679
	Universidad sin A.F	0,151	0,207	610,003	1,000	-0,512	0,813
	No estudia	-0,072	0,173	614,743	1,000	-0,626	0,482
F.P Grado Superior con A.F	F.P Grado Superior sin A.F	1,018	0,421	604,002	0,436	-0,330	2,366
	Universidad con A.F	-0,110	0,373	611,657	1,000	-1,305	1,086
	Universidad sin A.F	0,246	0,325	613,876	1,000	-0,796	1,288
	No estudia	0,023	0,303	612,620	1,000	-0,949	0,995
F.P Grado Superior sin A.F	Universidad con A.F	-1,128	0,403	604,114	0,173	-2,418	0,163
	Universidad sin A.F	-0,772	0,359	603,680	0,687	-1,922	0,378
	No estudia	-0,995	0,340	602,798	0,119	-2,083	0,093
Universidad con A.F	Universidad sin A.F	0,356	0,301	613,822	1,000	-0,608	1,319
	No estudia	0,133	0,277	612,996	1,000	-0,754	1,020
Universidad sin A.F	No estudia	-0,223	0,206	609,494	1,000	-0,881	0,436

Aquellos jugadores que poseen estudios de bachillerato o de ciclos formativos de grado superior no relacionados con la actividad física y el deporte, tienden a percibir a sus entrenadores con mayores niveles de conductas de dirección por excepción pasiva frente a los jugadores que solo tienen estudios en ESO.

**Tabla 78.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala dirección por excepción - pasiva según las categorías de años jugando en el club.*

(I) Años jugando en este club	(J) Años jugando en este club	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Primer año	Entre 1 y 2 años	-0,217	0,098	617,485	0,151	-0,475	0,041
	Entre 3 y 4 años	-0,025	0,094	615,720	1,000	-0,274	0,225
	Más de 5 años	0,090	0,085	525,419	0,873	-0,135	0,315
Entre 1 y 2 años	Entre 3 y 4 años	0,192	0,105	617,673	0,345	-0,086	0,470
	Más de 5 años	0,307	0,097	614,538	<b>0,009</b>	0,052	0,562
Entre 3 y 4 años	Más de 5 años	0,115	0,091	618,539	0,752	-0,125	0,354

Los jugadores de con más de 5 años jugando en su club tienden a percibir a sus entrenadores con mayores niveles de conducta dirección por excepción pasiva que aquellos que llevan entre uno y dos años.

**Tabla 79.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala dirección por excepción - pasiva según las categorías de faltas a entrenamientos.*

(I) Durante la pasada temporada, ¿A cuántos entrenamientos faltaste de manera aproximada?	(J) Durante la pasada temporada, ¿A cuántos entrenamientos faltaste de manera aproximada?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Entre 0-5 entrenamientos	Entre 6-10 entrenamientos	0,101	0,080	616,367	0,905	-0,125	0,327
	Entre 11-15 entrenamientos	0,399	0,160	602,190	0,124	-0,052	0,850
	Entre 16-20 entrenamientos	0,446	0,228	603,190	0,408	-0,195	1,088
	Más de 21 entrenamientos	-0,088	0,172	612,148	1,000	-0,571	0,396
Entre 6-10 entrenamientos	Entre 11-15 entrenamientos	0,298	0,171	601,021	0,572	-0,182	0,779
	Entre 16-20 entrenamientos	0,345	0,236	601,996	0,786	-0,316	1,007
	Más de 21 entrenamientos	-0,189	0,181	602,472	0,970	-0,696	0,319
Entre 11-15 entrenamientos	Entre 16-20 entrenamientos	0,047	0,275	606,044	1,000	-0,725	0,819
	Más de 21 entrenamientos	-0,487	0,229	605,394	0,291	-1,130	0,156
Entre 16-20 entrenamientos	Más de 21 entrenamientos	-0,534	0,280	602,370	0,444	-1,320	0,253

Las pruebas post hoc no especifican entre qué grupos existen diferencias.

**Tabla 80.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala laissez faire según las categorías de equipo.*

(I) Categoría	(J) Categoría	Diferencia entre las medias (I- J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
División de Honor	Nacional	0,585	0,344	40,275	0,637	-0,433	1,603
	Preferente	0,148	0,244	42,405	1,000	-0,573	0,869
	Primera Provincial	-0,192	0,237	41,411	0,996	-0,894	0,509
	Segunda Provincial	-0,035	0,238	40,602	1,000	-0,740	0,671
Nacional	Preferente	-0,437	0,288	41,275	0,771	-1,289	0,415
	Primera Provincial	-0,777	0,282	40,552	0,084	-1,613	0,058
	Segunda Provincial	-0,620	0,283	40,000	0,296	-1,459	0,219
Preferente	Primera Provincial	-0,341	0,146	48,006	0,213	-0,768	0,087
	Segunda Provincial	-0,183	0,148	45,280	0,918	-0,618	0,251
Primera Provincial	Segunda Provincial	0,157	0,136	42,559	0,946	-0,244	0,558

Las pruebas post hoc no especifican entre qué grupos existen diferencias.

Tabla 81.

Comparaciones pareadas de las medias de la subescala *laissez faire* según las categorías de estudios.

(I) ¿Estás estudiando?	(J) ¿Estás estudiando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
ESO	Bachillerato	0,351	0,090	614,578	<b>0,004</b>	0,061	0,641
	F.P Grado Medio con A.F	-0,329	0,258	601,876	1,000	-1,155	0,497
	F.P Grado Medio sin A.F	0,203	0,162	608,387	1,000	-0,317	0,724
	F.P Grado Superior con A.F	0,369	0,341	613,725	1,000	-0,724	1,462
	F.P Grado Superior sin A.F	1,120	0,383	594,886	0,121	-0,108	2,347
	Universidad con A.F	0,007	0,306	611,529	1,000	-0,973	0,987
	Universidad sin A.F	0,290	0,210	601,191	0,999	-0,382	0,962
	No estudia	-0,154	0,161	612,309	1,000	-0,671	0,363
Bachillerato	F.P Grado Medio con A.F	-0,680	0,252	597,511	0,229	-1,488	0,128
	F.P Grado Medio sin A.F	-0,148	0,154	603,823	1,000	-0,642	0,347
	F.P Grado Superior con A.F	0,018	0,336	611,592	1,000	-1,059	1,094
	F.P Grado Superior sin A.F	0,769	0,379	591,976	0,794	-0,446	1,984
	Universidad con A.F	-0,344	0,301	608,765	1,000	-1,307	0,619
	Universidad sin A.F	-0,061	0,205	607,677	1,000	-0,719	0,597
	No estudia	-0,505	0,155	615,480	<b>0,042</b>	-1,002	-0,008
F.P Grado Medio con A.F	F.P Grado Medio sin A.F	0,532	0,287	603,095	0,909	-0,388	1,453
	F.P Grado Superior con A.F	0,698	0,416	611,418	0,971	-0,634	2,030
	F.P Grado Superior sin A.F	1,449	0,449	594,054	<b>0,047</b>	0,009	2,890
	Universidad con A.F	0,336	0,386	606,235	1,000	-0,900	1,572
	Universidad sin A.F	0,619	0,317	603,599	0,849	-0,396	1,635
	No estudia	0,175	0,287	607,264	1,000	-0,746	1,096
F.P Grado Medio sin A.F	F.P Grado Superior con A.F	0,166	0,361	608,364	1,000	-0,991	1,323
	F.P Grado Superior sin A.F	0,917	0,402	592,217	0,566	-0,372	2,205
	Universidad con A.F	-0,196	0,328	604,834	1,000	-1,247	0,855
	Universidad sin A.F	0,087	0,246	607,794	1,000	-0,701	0,875
	No estudia	-0,357	0,206	612,765	0,956	-1,017	0,302
F.P Grado Superior con A.F	F.P Grado Superior sin A.F	0,751	0,500	601,158	0,994	-0,851	2,354
	Universidad con A.F	-0,362	0,444	608,913	1,000	-1,785	1,061
	Universidad sin A.F	-0,079	0,387	611,852	1,000	-1,320	1,162
	No estudia	-0,523	0,361	610,049	0,997	-1,680	0,634
F.P Grado Superior sin A.F	Universidad con A.F	-1,113	0,479	601,014	0,525	-2,648	0,422
	Universidad sin A.F	-0,830	0,427	600,802	0,854	-2,197	0,537
	No estudia	-1,274	0,404	599,680	0,059	-2,568	0,020
Universidad con A.F	Universidad sin A.F	0,283	0,358	611,698	1,000	-0,864	1,430
	No estudia	-0,161	0,330	610,425	1,000	-1,217	0,895
Universidad sin A.F	No estudia	-0,444	0,245	606,600	0,927	-1,228	0,340

Aquellos jugadores que poseen estudios de bachillerato tienden a percibir a sus entrenadores con mayores niveles de estilo *laissez faire* frente a los jugadores que solo tienen estudios en ESO.

Por otro lado los jugadores que no estudian tienden a percibir a sus entrenadores con mayores niveles de estilo *laissez faire* que los jugadores que estudian bachillerato.

También los jugadores que poseen estudios de ciclos formativos de grado superior no relacionados con la actividad física y el deporte, tienden a percibir a sus entrenadores con mayores niveles de estilo *laissez faire* que los jugadores que los jugadores que tienen estudios en ciclos formativos de grado medio relacionados con la actividad física y el deporte.

**Tabla 82.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala laissez faire según las categorías de años jugando en el club.*

(I) Años jugando en este club	(J) Años jugando en este club	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Primer año	Entre 1 y 2 años	-0,154	0,118	620,457	0,721	-0,464	0,157
	Entre 3 y 4 años	0,076	0,114	619,635	0,985	-0,224	0,376
	Más de 5 años	0,177	0,103	556,835	0,419	-0,095	0,450
Entre 1 y 2 años	Entre 3 y 4 años	0,230	0,126	614,678	0,352	-0,104	0,563
	Más de 5 años	0,331	0,116	619,148	<b>0,027</b>	0,024	0,638
Entre 3 y 4 años	Más de 5 años	0,101	0,109	616,033	0,926	-0,186	0,389

Los jugadores de con más de 5 años jugando en su club tienden a percibir a sus entrenadores con mayores niveles de estilo *laissez faire* que aquellos que llevan entre uno y dos años.

#### 5.1.4. CLIMA TAREA (JUGADORES).

Las Tablas 83 (y sus análisis post hoc en las Tablas 84 a 86) y 87 (y su análisis post hoc en la Tabla 88) muestran los resultados correspondientes a las subescalas aprendizaje cooperativo, esfuerzo / mejora e importancia de rol, pertenecientes a la escala clima tarea.

En cuanto a la subescala aprendizaje cooperativo, el trabajo ( $F_{(2,611)}=4.82$ ,  $p\text{-valor}=0.008$ ) y las faltas a entrenamientos ( $F_{(4,606)}=2.97$ ,  $p\text{-valor}=0.019$ ), fueron las variables que influyeron en la percepción del mismo. Los jugadores que trabajaban en un empleo relacionado con la actividad física fueron los que presentaron una mayor media en el aprendizaje cooperativo desarrollado por el entrenador, frente a los que trabajaban en algo sin relación con la actividad física. Por otro lado, existe una tendencia descendente en la percepción del aprendizaje cooperativo a medida que aumentan las faltas a entrenamientos, esto es, los jugadores con menos ausencias tuvieron una mayor media de aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, los jugadores que trabajaban en un empleo relacionado con la actividad física tuvieron mayor media ( $F_{(2,613)}=6.08$ ,  $p\text{-valor}=0.002$ ) de esfuerzo / mejora que aquellos que no estaban empleados o su empleo no tenía relación con la actividad física.

En cuanto a la importancia de rol, también fue el trabajo la variable influyente en la percepción de la misma ( $F_{(2,616)}=3.41$ ,  $p\text{-valor}=0.034$ ). En este caso, fueron los jugadores que no trabajaban los que presentaron una mayor media en dicha variable, en comparación con los que trabajaban en un empleo sin relación con la actividad física.

Como se ha observado, el trabajo es la variable presente en la influencia de las tres subescalas pertenecientes al clima tarea.

Tabla 83.

Comparación de medias en las subescalas aprendizaje cooperativo y esfuerzo / mejora de la escala clima tarea (jugadores).

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Aprendizaje cooperativo				Esfuerzo / mejora					
			Media	Error Típico	Interv. Confianza		Media	Error Típico	Interv. Confianza			
					L. Inf.	L. Sup.			L. Inf.	L. Sup.		
Categoría en la que juegas	División de honor	41	3,93	0,18	3,57	4,28	4,03	0,13	3,76	4,30	F <sub>(4,43)</sub> =0,66 p-valor=,622	F <sub>(4,45)</sub> =1,31 p-valor=,280
	Nacional	28	4,00	0,22	3,57	4,44	4,17	0,16	3,84	4,50		
	Preferente	142	3,75	0,09	3,57	3,93	3,85	0,07	3,72	3,99		
	Primera provincial	205	3,71	0,08	3,56	3,87	3,85	0,06	3,73	3,96		
	Segunda provincial	209	3,74	0,08	3,58	3,90	3,85	0,06	3,73	3,97		
Edad	16 años	248	3,70	0,06	3,59	3,82	3,81	0,04	3,72	3,90	F <sub>(2,621)</sub> =0,99 p-valor=,372	F <sub>(2,621)</sub> =2,18 p-valor=,114
	17 años	208	3,78	0,06	3,66	3,90	3,92	0,05	3,83	4,02		
	18 años	169	3,80	0,07	3,67	3,93	3,91	0,05	3,81	4,01		
Año de juvenil	Primero	249	3,70	0,06	3,59	3,81	3,81	0,04	3,73	3,90	F <sub>(2,621)</sub> =1,06 p-valor=,347	F <sub>(2,621)</sub> =2,13 p-valor=,119
	Segundo	206	3,78	0,06	3,66	3,90	3,92	0,05	3,83	4,01		
	Tercero	170	3,80	0,07	3,67	3,93	3,91	0,05	3,81	4,01		
¿Estás estudiando?	Sí. E.S.O.	169	3,81	0,07	3,68	3,95	3,84	0,05	3,74	3,94	F <sub>(8,608)</sub> =1,18 p-valor=,308	F <sub>(8,611)</sub> =1,22 p-valor=,283
	Sí. Bachillerato	312	3,74	0,05	3,63	3,85	3,92	0,04	3,84	4,00		
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	3,85	0,20	3,46	4,24	3,87	0,16	3,56	4,18		
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	3,79	0,12	3,56	4,03	3,92	0,10	3,73	4,10		
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	3,94	0,27	3,42	4,47	4,10	0,21	3,69	4,52		
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	3,29	0,30	2,69	3,88	3,96	0,24	3,49	4,43		
	Sí. Estudios universit. con A.F.	10	3,56	0,24	3,09	4,03	3,78	0,19	3,41	4,15		
	Sí. Estudios universit. sin A.F.	22	3,44	0,16	3,13	3,76	3,58	0,13	3,33	3,83		
	No	43	3,81	0,12	3,57	4,05	3,81	0,09	3,63	4,00		
¿Estás trabajando?	No	577	3,76	0,05	3,67	3,85	3,88	0,03	3,81	3,95	F <sub>(2,611)</sub> =4,82 p-valor=,008	F <sub>(2,613)</sub> =6,08 p-valor=,002
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	4,15	0,19	3,77	4,53	4,17	0,15	3,86	4,47		
	Sí. No relacionado con la A.F.	33	3,46	0,13	3,20	3,72	3,58	0,11	3,37	3,79		
Años jugando al fútbol de manera federada	Es mi primer año	20	3,66	0,17	3,33	4,00	4,05	0,14	3,78	4,32	F <sub>(3,617)</sub> =0,51 p-valor=,675	F <sub>(3,618)</sub> =1,01 p-valor=,388
	Entre 1 y 2 años	39	3,78	0,13	3,53	4,03	3,92	0,10	3,73	4,12		
	Entre 3 y 4 años	98	3,83	0,08	3,67	3,99	3,81	0,07	3,69	3,94		
	Más de 5 años	468	3,74	0,05	3,65	3,84	3,88	0,04	3,80	3,95		
Años jugando en este club	Es mi primer año	190	3,80	0,07	3,67	3,93	3,92	0,05	3,82	4,02	F <sub>(3,607)</sub> =1,22 p-valor=,303	F <sub>(3,605)</sub> =1,04 p-valor=,376
	Entre 1 y 2 años	107	3,84	0,08	3,69	4,00	3,87	0,06	3,75	4,00		
	Entre 3 y 4 años	120	3,71	0,08	3,56	3,85	3,80	0,06	3,68	3,91		
	Más de 5 años	208	3,70	0,06	3,57	3,82	3,88	0,05	3,78	3,98		
Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada	Entre 0 y 5	441	3,80	0,05	3,71	3,90	3,88	0,04	3,81	3,96	F <sub>(4,606)</sub> =2,97 p-valor=,019	F <sub>(4,608)</sub> =0,95 p-valor=,435
	Entre 6 y 10	125	3,67	0,07	3,52	3,82	3,89	0,06	3,78	4,01		
	Entre 11 y 15	25	3,80	0,15	3,50	4,09	3,85	0,12	3,61	4,08		
	Entre 16 y 20	12	3,55	0,21	3,13	3,97	3,86	0,17	3,52	4,20		
	Más de 21	22	3,32	0,16	3,01	3,64	3,64	0,13	3,39	3,89		
Motivo por el que te ausentaste	Motivos académicos	293	3,79	0,05	3,68	3,89	3,89	0,04	3,81	3,97	F <sub>(3,610)</sub> =0,53 p-valor=,665	F <sub>(3,612)</sub> =0,75 p-valor=,523
	Motivos de salud	253	3,71	0,06	3,60	3,83	3,88	0,04	3,80	3,97		
	Motivos familiares	28	3,83	0,14	3,55	4,11	3,86	0,11	3,63	4,08		
	Otros	51	3,75	0,11	3,53	3,96	3,76	0,09	3,59	3,93		

**Tabla 84.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala aprendizaje cooperativo según las categorías de trabajo.*

(I) ¿Estás trabajando?	(J) ¿Estás trabajando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No	Si con A.F	-0,389	0,193	609,829	0,126	-0,851	0,072
	Si sin A.F	0,300	0,132	612,874	0,070	-0,017	0,617
Si con A.F	Si sin A.F	0,689	0,229	605,798	<b>0,008</b>	0,141	1,237

Aquellos jugadores que su trabajo no se relacione con el ámbito de la actividad física y el deporte, tienden a percibir con mayores niveles el aprendizaje cooperativo que genera su entrenador frente a aquellos jugadores que trabajen en algo relacionado con la actividad física y el deporte.

**Tabla 85.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala aprendizaje cooperativo según las categorías de faltas a entrenamientos.*

(I) Durante la pasada temporada, ¿A cuántos entrenamientos faltaste de manera aproximada?	(J) Durante la pasada temporada, ¿A cuántos entrenamientos faltaste de manera aproximada?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Entre 0-5 entrenamientos	Entre 6-10 entrenamientos	0,135	0,075	614,906	0,540	-0,077	0,346
	Entre 11-15 entrenamientos	0,007	0,151	601,119	1,000	-0,416	0,430
	Entre 16-20 entrenamientos	0,252	0,214	602,353	0,935	-0,349	0,854
	Más de 21 entrenamientos	0,482	0,161	610,662	<b>0,029</b>	0,028	0,935
Entre 6-10 entrenamientos	Entre 11-15 entrenamientos	-0,127	0,160	600,034	0,996	-0,577	0,323
	Entre 16-20 entrenamientos	0,118	0,221	601,275	1,000	-0,503	0,739
	Más de 21 entrenamientos	0,347	0,169	601,365	0,340	-0,129	0,823
Entre 11-15 entrenamientos	Entre 16-20 entrenamientos	0,245	0,258	605,013	0,985	-0,479	0,969
	Más de 21 entrenamientos	0,474	0,215	604,093	0,243	-0,129	1,077
Entre 16-20 entrenamientos	Más de 21 entrenamientos	0,229	0,263	601,535	0,992	-0,508	0,967

Los jugadores que faltan a más de 21 entrenamientos durante la temporada anterior, tienden a percibir mayores niveles de aprendizaje cooperativo generado por su entrenador que aquellos que tan solo faltaron a 5 entrenamientos como máximo.

**Tabla 86.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala esfuerzo/mejora según las categorías de trabajo.*

(I) ¿Estás trabajando?	(J) ¿Estás trabajando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No	Si con A.F	-0,281	0,153	612,165	0,188	-0,648	0,086
	Si sin A.F	0,303	0,105	615,130	<b>0,012</b>	0,051	0,555
Si con A.F	Si sin A.F	0,584	0,182	608,430	<b>0,004</b>	0,149	1,020

Los jugadores que trabajan y este no está relacionado con la actividad física y el deporte tienden a percibir en mayor medida el esfuerzo/mejora que genera su entrenador que aquellos que no trabajan o que si lo hacen, tienen relación con la actividad física y el deporte.

Tabla 87.

Comparación de medias en la subescala importancia de rol de la escala clima tarea (jugadores).

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Importancia de rol				
			Media	Error Típico	Interv.		
					Confianza		
L. Inf.	L. Sup.						
Categoría en la que juegas	División de honor	41	3,96	0,14	3,67	4,25	F <sub>(4,42)</sub> =1,55 p-valor=,205
	Nacional	28	4,17	0,17	3,82	4,53	
	Preferente	142	3,80	0,07	3,65	3,95	
	Primera provincial	205	3,84	0,06	3,71	3,97	
	Segunda provincial	209	3,75	0,06	3,62	3,88	
Edad	16 años	248	3,76	0,05	3,67	3,86	F <sub>(2,622)</sub> =1,72 p-valor=,179
	17 años	208	3,87	0,05	3,77	3,98	
	18 años	169	3,86	0,06	3,75	3,97	
Año de juvenil	Primero	249	3,76	0,05	3,67	3,86	F <sub>(2,621)</sub> =1,70 p-valor=,184
	Segundo	206	3,87	0,05	3,76	3,97	
	Tercero	170	3,86	0,06	3,75	3,98	
¿Estás estudiando?	Sí. E.S.O.	169	3,76	0,06	3,65	3,87	F <sub>(8,613)</sub> =1,17 p-valor=,313
	Sí. Bachillerato	312	3,88	0,04	3,79	3,97	
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	3,82	0,18	3,47	4,18	
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	3,85	0,11	3,63	4,06	
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	3,91	0,24	3,44	4,38	
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	4,11	0,27	3,58	4,65	
	Sí. Estudios universit. con A.F.	10	3,86	0,21	3,44	4,28	
	Sí. Estudios universit. sin A.F.	22	3,53	0,14	3,25	3,81	
	No	43	3,76	0,11	3,55	3,97	
¿Estás trabajando?	No	577	3,85	0,04	3,77	3,92	F <sub>(2,616)</sub> =3,41 p-valor=,034
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	3,64	0,17	3,30	3,98	
	Sí. No relacionado con la A.F.	33	3,56	0,12	3,33	3,79	
Años jugando al fútbol de manera federada	Es mi primer año	20	3,98	0,15	3,68	4,28	F <sub>(3,617)</sub> =1,14 p-valor=,332
	Entre 1 y 2 años	39	3,91	0,11	3,68	4,13	
	Entre 3 y 4 años	98	3,74	0,07	3,59	3,88	
	Más de 5 años	468	3,83	0,04	3,75	3,91	
Años jugando en este club	Es mi primer año	190	3,83	0,06	3,72	3,94	F <sub>(3,599)</sub> =0,10 p-valor=,960
	Entre 1 y 2 años	107	3,85	0,07	3,71	3,99	
	Entre 3 y 4 años	120	3,80	0,07	3,67	3,93	
	Más de 5 años	208	3,82	0,05	3,71	3,93	
Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada	Entre 0 y 5	441	3,84	0,04	3,76	3,92	F <sub>(4,809)</sub> =0,38 p-valor=,827
	Entre 6 y 10	125	3,79	0,07	3,66	3,92	
	Entre 11 y 15	25	3,85	0,14	3,59	4,12	
	Entre 16 y 20	12	3,74	0,19	3,36	4,12	
	Más de 21	22	3,72	0,14	3,44	4,00	
Motivo por el que te ausentaste	Motivos académicos	293	3,85	0,05	3,76	3,95	F <sub>(3,613)</sub> =0,48 p-valor=,697
	Motivos de salud	253	3,80	0,05	3,71	3,90	
	Motivos familiares	28	3,87	0,13	3,62	4,13	
	Otros	51	3,76	0,10	3,57	3,95	

**Tabla 88.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala importancia de rol según las categorías de trabajo.*

(I) ¿Estás trabajando?	(J) ¿Estás trabajando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No	Si con A.F	0,202	0,174	614,867	0,574	-0,215	0,618
	Si sin A.F	0,286	0,120	617,997	<b>0,050</b>	0,000	0,572
Si con A.F	Si sin A.F	0,084	0,207	611,235	0,968	-0,411	0,579

Los jugadores que trabajan y este no está relacionado con la actividad física y el deporte tienden a percibir en mayor medida la importancia de rol que genera su entrenador que aquellos que no trabajan.

#### 5.1.5. CLIMA EGO (JUGADORES).

Las Tablas 89 (y su análisis post hoc en la Tabla 90) y 91 (y su análisis post hoc en la Tabla 92) muestran los resultados para las subescalas reconocimiento desigual, castigo por errores y rivalidad entre miembros del equipo, pertenecientes a la escala clima ego.

En las tres subescalas, la variable que describe los motivos por los que los jugadores se ausentaron de los entrenamientos fue la que influyó en la percepción de los tres climas ( $F_{(3,604)}=6.08$ ,  $p\text{-valor}=.000$  en el reconocimiento desigual,  $F_{(3,597)}=2.37$ ,  $p\text{-valor}=.070$  en castigo por errores, y  $F_{(3,610)}=4.47$ ,  $p\text{-valor}=.004$  en rivalidad entre los miembros del grupo). Los jugadores que se ausentaron por motivos de salud fueron los que tuvieron menor media en la percepción del reconocimiento desigual, castigo por errores y rivalidad entre miembros del equipo. Por contra, los jugadores que faltaron a los entrenamientos por motivos familiares o por otros motivos fueron los que percibieron con mayor media la existencia de dichos climas.

Tabla 89.

Comparación de medias en la subescala reconocimiento desigual de la escala clima ego (jugadores).

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Reconocimiento desigual				
			Media	Error Típico	Interv. Confianza		
					L. Inf.	L. Sup.	
Categoría en la que juegas	División de honor	41	2,81	0,21	2,38	3,23	F <sub>(4,43)</sub> =0,62 p-valor=,654
	Nacional	28	2,43	0,26	1,90	2,95	
	Preferente	142	2,77	0,11	2,56	2,98	
	Primera provincial	205	2,83	0,09	2,64	3,01	
	Segunda provincial	209	2,72	0,09	2,52	2,91	
Edad	16 años	248	2,77	0,06	2,64	2,90	F <sub>(2,615)</sub> =1,32 p-valor=,269
	17 años	208	2,81	0,07	2,68	2,95	
	18 años	169	2,68	0,07	2,54	2,83	
Año de juvenil	Primero	249	2,77	0,06	2,64	2,90	F <sub>(2,615)</sub> =1,10 p-valor=,334
	Segundo	206	2,81	0,07	2,67	2,94	
	Tercero	170	2,69	0,07	2,55	2,83	
¿Estás estudiando?	Sí. E.S.O.	169	2,75	0,07	2,61	2,89	F <sub>(8,603)</sub> =1,15 p-valor=,331
	Sí. Bachillerato	312	2,77	0,06	2,65	2,89	
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	2,88	0,21	2,47	3,29	
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	2,75	0,13	2,50	3,00	
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	2,88	0,28	2,33	3,42	
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	2,07	0,31	1,45	2,68	
	Sí. Estudios universit. con A.F.	10	3,16	0,25	2,67	3,65	
	Sí. Estudios universit. sin A.F.	22	2,60	0,17	2,27	2,93	
No	43	2,76	0,13	2,51	3,01		
¿Estás trabajando?	No	577	2,77	0,05	2,66	2,87	F <sub>(2,604)</sub> =0,16 p-valor=,853
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	2,71	0,20	2,31	3,11	
	Sí. No relacionado con la A.F.	33	2,70	0,14	2,42	2,97	
Años jugando al fútbol de manera federada	Es mi primer año	20	2,60	0,18	2,25	2,95	F <sub>(3,614)</sub> =2,13 p-valor=,095
	Entre 1 y 2 años	39	2,88	0,13	2,62	3,14	
	Entre 3 y 4 años	98	2,91	0,09	2,74	3,09	
	Más de 5 años	468	2,73	0,05	2,62	2,84	
Años jugando en este club	Es mi primer año	190	2,78	0,07	2,63	2,92	F <sub>(3,615)</sub> =1,09 p-valor=,353
	Entre 1 y 2 años	107	2,72	0,09	2,55	2,89	
	Entre 3 y 4 años	120	2,86	0,08	2,70	3,02	
	Más de 5 años	208	2,71	0,07	2,57	2,85	
Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada	Entre 0 y 5	441	2,73	0,06	2,62	2,85	F <sub>(4,600)</sub> =0,99 p-valor=,413
	Entre 6 y 10	125	2,80	0,08	2,64	2,96	
	Entre 11 y 15	25	2,78	0,16	2,46	3,09	
	Entre 16 y 20	12	2,75	0,22	2,31	3,19	
	Más de 21	22	3,06	0,17	2,72	3,39	
Motivo por el que te ausentaste	Motivos académicos	293	2,78	0,06	2,67	2,90	F <sub>(3,604)</sub> =6,08 p-valor=,000
	Motivos de salud	253	2,64	0,06	2,52	2,76	
	Motivos familiares	28	2,99	0,15	2,70	3,29	
	Otros	51	3,09	0,11	2,86	3,31	

**Tabla 90.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala reconocimiento desigual según las categorías de motivos de ausencias.*

(I) ¿Cuál fue el motivo principal por el que te ausentaste en esos entrenamientos?	(J) ¿Cuál fue el motivo principal por el que te ausentaste en esos entrenamientos?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Motivos académicos	Motivos de salud	0,143	0,065	602,632	0,157	-0,029	0,315
	Motivos familiares	-0,209	0,150	601,062	0,658	-0,606	0,187
	Otros	-0,301	0,116	606,595	0,056	-0,607	0,004
Motivos de salud	Motivos familiares	-0,353	0,152	604,382	0,116	-0,753	0,048
	Otros	-0,445	0,117	607,936	<b>0,001</b>	-0,754	-0,135
Motivos familiares	Otros	-0,092	0,178	599,944	0,996	-0,562	0,378

Los jugadores que faltaron a los entrenamientos por otros motivos distintos a los que se exponían, tienden a percibir mayores niveles de reconocimiento desigual generados por parte del entrenador que aquellos jugadores que faltaron por motivos de salud.

Tabla 91.

Comparación de medias en la subescala rivalidad entre los miembros del grupo de la escala clima ego (jugadores).

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Rivalidad entre los miembros del grupo				
			Media	Error Típico	Interv. Confianza		
					L. Inf.	L. Sup.	
<b>Categoría en la que juegas</b>	División de honor	41	2,36	0,25	1,85	2,87	F(4,43)=1,21 p-valor=,321
	Nacional	28	2,42	0,31	1,79	3,04	
	Preferente	142	2,60	0,13	2,34	2,86	
	Primera provincial	205	2,84	0,11	2,61	3,06	
	Segunda provincial	209	2,63	0,11	2,41	2,86	
<b>Edad</b>	16 años	248	2,68	0,08	2,51	2,85	F(2,620)=1,55 p-valor=,213
	17 años	208	2,75	0,09	2,57	2,92	
	18 años	169	2,55	0,10	2,36	2,74	
<b>Año de juvenil</b>	Primero	249	3,25	0,05	3,16	3,34	F(2,621)=1,48 p-valor=,230
	Segundo	206	3,36	0,05	3,26	3,45	
	Tercero	170	3,30	0,05	3,19	3,40	
<b>¿Estás estudiando?</b>	Sí. E.S.O.	169	2,73	0,10	2,54	2,92	F(8,609)=1,25 p-valor=,267
	Sí. Bachillerato	312	2,67	0,08	2,52	2,83	
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	3,01	0,29	2,44	3,57	
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	2,42	0,17	2,08	2,76	
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	2,64	0,39	1,88	3,40	
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	1,89	0,44	1,03	2,75	
	Sí. Estudios universit. con A.F.	10	3,11	0,35	2,43	3,79	
	Sí. Estudios universit. sin A.F.	22	2,67	0,23	2,22	3,13	
No	43	2,51	0,17	2,17	2,85		
<b>¿Estás trabajando?</b>	No	577	2,67	0,07	2,54	2,81	F(2,611)=0,18 p-valor=,832
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	2,63	0,28	2,08	3,19	
	Sí. No relacionado con la A.F.	33	2,56	0,19	2,18	2,94	
<b>Años jugando al fútbol de manera federada</b>	Es mi primer año	20	2,78	0,25	2,29	3,26	F(3,617)=0,41 p-valor=,738
	Entre 1 y 2 años	39	2,74	0,18	2,38	3,10	
	Entre 3 y 4 años	98	2,76	0,12	2,52	2,99	
	Más de 5 años	468	2,64	0,07	2,50	2,78	
<b>Años jugando en este club</b>	Es mi primer año	190	2,56	0,09	2,37	2,75	F(3,605)=1,41 p-valor=,239
	Entre 1 y 2 años	107	2,81	0,11	2,58	3,03	
	Entre 3 y 4 años	120	2,61	0,11	2,39	2,82	
	Más de 5 años	208	2,72	0,09	2,55	2,90	
<b>Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada</b>	Entre 0 y 5	441	2,65	0,07	2,51	2,79	F(4,606)=0,42 p-valor=,794
	Entre 6 y 10	125	2,69	0,11	2,47	2,90	
	Entre 11 y 15	25	2,73	0,22	2,30	3,16	
	Entre 16 y 20	12	2,67	0,31	2,05	3,28	
	Más de 21	22	2,94	0,23	2,48	3,40	
<b>Motivo por el que te ausentaste</b>	Motivos académicos	293	2,69	0,08	2,53	2,84	F(3,610)=4,47 p-valor=,004
	Motivos de salud	253	2,53	0,08	2,37	2,69	
	Motivos familiares	28	3,09	0,21	2,68	3,49	
	Otros	51	3,00	0,16	2,70	3,31	

**Tabla 92.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala rivalidad entre los miembros del grupo según las categorías de motivos de ausencias.*

(I) ¿Cuál fue el motivo principal por el que te ausentaste en esos entrenamientos?	(J) ¿Cuál fue el motivo principal por el que te ausentaste en esos entrenamientos?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Motivos académicos	Motivos de salud	0,154	0,091	608,489	0,436	-0,086	0,395
	Motivos familiares	-0,400	0,210	607,306	0,300	-0,954	0,155
	Otros	-0,316	0,162	612,554	0,271	-0,744	0,111
Motivos de salud	Motivos familiares	-0,554	0,212	610,404	0,054	-1,114	0,006
	Otros	-0,471	0,164	613,543	<b>0,025</b>	-0,903	-0,038
Motivos familiares	Otros	0,083	0,249	605,919	1,000	-0,575	0,742

Los jugadores que faltaron a los entrenamientos por otros motivos distintos a los que se exponían, tienden a percibir mayores niveles de rivalidad entre los miembros del grupo generados por parte del entrenador que aquellos jugadores que faltaron por motivos de salud.

A continuación se muestran los resultados obtenidos para las escalas del cuestionario del liderazgo, del clima y de las variables de resultado.

## **5.2. ESCALAS LIDERAZGO, CLIMA MOTIVACIONAL Y VARIABLES DE RESULTADO (JUGADORES).**

### **5.2.1. LIDERAZGO (MLQ-5X) (JUGADORES).**

Se estudian dentro de este apartado las escalas liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y el estilo pasivo, cuyas comparaciones de medias por categorías de las variables de caracterización de los jugadores se observan en las Tablas 93 (y sus análisis post hoc en las Tablas 94 a 98) y 99 (y sus análisis post hoc en las Tablas 100 y 101).

En el caso del liderazgo transformacional, las variables que influyeron fueron el trabajo ( $F_{(2,599)}=6.16$ ,  $p\text{-valor}=.002$ ) y los años jugando de manera federada ( $F_{(3,608)}=2.98$ ,  $p\text{-valor}=.031$ ). Los jugadores que trabajaban en

empleos relacionadas con la actividad física fueron los que tuvieron una mejor percepción del liderazgo transformacional, al igual que ocurrió con los jugadores que llevaban jugando de manera federada de uno a dos años. Por el contrario, los jugadores con una peor percepción del liderazgo transformacional fueron los que no trabajaban y los que era su primer año jugando de manera federada.

En el caso del liderazgo transaccional fueron la edad ( $F_{(2,618)}=3.73$ ,  $p\text{-valor}=.025$ ), el año de juvenil ( $F_{(2,618)}=3.38$ ,  $p\text{-valor}=.035$ ) y el trabajo ( $F_{(2,609)}=4.17$ ,  $p\text{-valor}=.016$ ), las variables influyentes en la percepción de dicho liderazgo. Fueron los jugadores de 18 años, los de tercer año de juvenil y los que trabajaban en un empleo relacionado con la actividad física, los que tuvieron una mayor media en la percepción del liderazgo transaccional; frente a los jugadores de 17 años, los de segundo año de juvenil y los que no trabajaban, cuya media fue menor.

Las variables estudios realizados por el jugador ( $F_{(8,605)}=4.17$ ,  $p\text{-valor}=.000$ ), trabajo ( $F_{(2,608)}=3.37$ ,  $p\text{-valor}=.035$ ) y años jugando en el club ( $F_{(3,612)}=3.68$ ,  $p\text{-valor}=.012$ ) fueron las influyentes en la percepción del estilo pasivo. Los jugadores que realizaban estudios relacionados con la actividad física, los que trabajaban en un empleo relacionado con la actividad física y los que jugaban por segundo año en el mismo club, fueron los que, en media, reflejaron mayores puntuaciones con respecto al estilo pasivo.

Como se ha comprobado, en las tres escalas los jugadores que trabajaban en algo relacionado con la actividad física fueron los que tuvieron medias más altas de los tres liderazgos.

Tabla 93.

Comparaciones de medias en las escalas liderazgo transformacional, liderazgo transaccional del MLQ-5X (jugadores).

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Liderazgo Transformacional				Liderazgo Transaccional					
			Media	Error Típico	Interv.		Media	Error Típico	Interv.			
					L. Inf.	L. Sup.			L. Inf.	L. Sup.		
Categoría en la que juegas	División de honor	41	1,52	0,15	1,23	1,82	2,43	0,14	2,15	2,71	F <sub>(4,46)</sub> =2,56 p-valor=,051	F <sub>(4,47)</sub> =1,28 p-valor=,292
	Nacional	28	1,81	0,18	1,45	2,17	2,83	0,17	2,49	3,17		
	Preferente	142	1,56	0,07	1,41	1,71	2,47	0,07	2,33	2,61		
	Primera provincial	205	1,59	0,06	1,47	1,72	2,45	0,06	2,33	2,57		
	Segunda provincial	209	1,36	0,07	1,23	1,49	2,43	0,06	2,31	2,56		
Edad	16 años	248	1,48	0,05	1,38	1,57	2,44	0,05	2,35	2,53	F <sub>(2,608)</sub> =2,58 p-valor=,076	F <sub>(2,618)</sub> =3,73 p-valor=,025
	17 años	208	1,50	0,05	1,41	1,60	2,41	0,05	2,31	2,50		
	18 años	169	1,59	0,05	1,49	1,69	2,56	0,05	2,46	2,66		
Año de juvenil	Primero	249	1,48	0,05	1,39	1,57	2,44	0,05	2,35	2,53	F <sub>(2,608)</sub> =2,42 p-valor=,90	F <sub>(2,618)</sub> =3,38 p-valor=,035
	Segundo	206	1,50	0,05	1,41	1,60	2,41	0,05	2,32	2,50		
	Tercero	170	1,59	0,05	1,49	1,69	2,56	0,05	2,45	2,66		
¿Estás estudiando?	Sí. E.S.O.	169	1,50	0,05	1,40	1,60	2,50	0,05	2,40	2,61	F <sub>(8,597)</sub> =0,79 p-valor=,613	F <sub>(8,606)</sub> =1,54 p-valor=,139
	Sí. Bachillerato	312	1,52	0,04	1,43	1,61	2,43	0,04	2,34	2,51		
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	1,43	0,14	1,16	1,70	2,39	0,15	2,10	2,69		
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	1,61	0,09	1,44	1,78	2,60	0,09	2,42	2,78		
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	1,64	0,18	1,28	2,00	2,95	0,20	2,55	3,34		
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	1,83	0,21	1,43	2,24	2,50	0,23	2,05	2,94		
	Sí. Estudios universit. con A.F.	10	1,55	0,16	1,23	1,87	2,46	0,18	2,11	2,81		
	Sí. Estudios universit. sin A.F.	22	1,38	0,11	1,16	1,60	2,32	0,12	2,08	2,56		
No	43	1,50	0,09	1,33	1,67	2,41	0,09	2,24	2,59			
¿Estás trabajando?	No	577	1,50	0,04	1,42	1,58	2,45	0,04	2,37	2,52	F <sub>(2,599)</sub> =6,16 p-valor=,002	F <sub>(2,609)</sub> =4,17 p-valor=,016
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	1,88	0,13	1,62	2,14	2,83	0,15	2,54	3,11		
	Sí. No relacionado con la A.F.	33	1,68	0,09	1,50	1,87	2,58	0,10	2,38	2,78		
Años jugando al fútbol de manera federada	Es mi primer año	20	1,31	0,12	1,07	1,54	2,37	0,13	2,12	2,62	F <sub>(3,608)</sub> =2,98 p-valor=,031	F <sub>(3,617)</sub> =2,12 p-valor=,097
	Entre 1 y 2 años	39	1,65	0,09	1,47	1,83	2,57	0,10	2,38	2,76		
	Entre 3 y 4 años	98	1,44	0,06	1,32	1,56	2,35	0,06	2,23	2,47		
	Más de 5 años	468	1,53	0,04	1,45	1,61	2,48	0,04	2,41	2,55		
Años jugando en este club	Es mi primer año	190	1,52	0,05	1,42	1,62	2,49	0,05	2,39	2,59	F <sub>(3,615)</sub> =0,40 p-valor=,752	F <sub>(3,611)</sub> =0,57 p-valor=,638
	Entre 1 y 2 años	107	1,48	0,06	1,36	1,59	2,43	0,06	2,31	2,55		
	Entre 3 y 4 años	120	1,55	0,06	1,44	1,66	2,50	0,06	2,39	2,61		
	Más de 5 años	208	1,52	0,05	1,42	1,62	2,43	0,05	2,34	2,53		
Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada	Entre 0 y 5	441	1,52	0,04	1,44	1,60	2,48	0,04	2,40	2,55	F <sub>(4,596)</sub> =0,40 p-valor=,810	F <sub>(4,605)</sub> =1,26 p-valor=,285
	Entre 6 y 10	125	1,54	0,06	1,43	1,65	2,47	0,06	2,36	2,58		
	Entre 11 y 15	25	1,48	0,11	1,28	1,69	2,33	0,11	2,10	2,55		
	Entre 16 y 20	12	1,55	0,15	1,26	1,84	2,43	0,16	2,11	2,75		
	Más de 21	22	1,40	0,11	1,18	1,62	2,25	0,12	2,01	2,49		
Motivo por el que te ausentaste	Motivos académicos	293	1,49	0,05	1,40	1,58	2,46	0,04	2,37	2,54	F <sub>(3,598)</sub> =0,95 p-valor=,417	F <sub>(3,608)</sub> =1,72 p-valor=,162
	Motivos de salud	253	1,53	0,05	1,44	1,62	2,43	0,04	2,35	2,52		
	Motivos familiares	28	1,64	0,10	1,44	1,84	2,67	0,11	2,45	2,88		
	Otros	51	1,53	0,08	1,38	1,69	2,53	0,08	2,37	2,69		

**Tabla 94.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala liderazgo transformacional según las categorías de trabajo.*

(I) ¿Estás trabajando?	(J) ¿Estás trabajando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No	Si con A.F	-0,380	0,130	598,127	<b>0,011</b>	-0,691	-0,069
	Si sin A.F	-0,185	0,089	599,906	0,111	-0,399	0,028
Si con A.F	Si sin A.F	0,195	0,154	594,595	0,500	-0,174	0,563

Los jugadores que trabajan y ese trabajo está relacionado con la actividad física y el deporte tienden a percibir en mayor medida el estilo de liderazgo transformacional de su entrenador que aquellos que no trabajan.

**Tabla 95.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala liderazgo transformacional según las categorías de años jugando de manera federada.*

(I) ¿Cuántos años llevas jugando al fútbol de manera federada?	(J) ¿Cuántos años llevas jugando al fútbol de manera federada?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Primer año	Entre 1 y 2 años	-0,344	0,136	591,304	0,068	-0,703	0,015
	Entre 3 y 4 años	-0,137	0,122	596,148	0,840	-0,460	0,186
	Más de 5 años	-0,225	0,116	608,597	0,281	-0,532	0,082
Entre 1 y 2 años	Entre 3 y 4 años	0,207	0,096	603,739	0,171	-0,045	0,460
	Más de 5 años	0,119	0,088	618,416	0,682	-0,112	0,350
Entre 3 y 4 años	Más de 5 años	-0,088	0,056	606,294	0,534	-0,237	0,061

Las pruebas post hoc no especifican entre qué grupos existen diferencias.

**Tabla 96.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala liderazgo transaccional según las categorías de edad.*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
16	17	0,033	0,053	615,481	0,901	-0,094	0,159
	18	-0,120	0,057	621,820	0,103	-0,257	0,016
17	18	-0,153	0,058	613,356	<b>0,026</b>	-0,292	-0,014

**Tabla 97.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala liderazgo transaccional según las categorías de año de juvenil.*

(I) Año de juvenil	(J) Año de juvenil	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Primer Año	Segundo Año	0,031	0,053	615,340	0,911	-0,095	0,158
	Tercer Año	-0,114	0,057	621,852	0,130	-0,251	0,022
Segundo Año	Tercer Año	-0,146	0,058	614,003	<b>0,037</b>	-0,285	-0,007

Los jugadores de 18 años (tercer año de juvenil) tienden a percibir a sus entrenadores con mayores niveles de liderazgo transaccional que los jugadores de 17 años (segundo año de juvenil).

**Tabla 98.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala liderazgo transaccional según las categorías de trabajo.*

(I) ¿Estás trabajando?	(J) ¿Estás trabajando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No	Si con A.F	-0,380	0,145	608,595	<b>0,027</b>	-0,728	-0,032
	Si sin A.F	-0,134	0,100	611,310	0,449	-0,373	0,105
Si con A.F	Si sin A.F	0,246	0,172	604,766	0,394	-0,167	0,659

Los jugadores que trabajan y ese trabajo está relacionado con la actividad física y el deporte tienden a percibir en mayor medida el estilo de liderazgo transaccional de su entrenador que aquellos que no trabajan.

Tabla 99.

Comparaciones de medias en la escala estilo pasivo del MLQ-5X (jugadores).

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Estilo Pasivo				
			Media	Error Típico	Interv. Conf.		
					L. Inf.	L. Sup.	
Categoría en la que juegas	División de honor	41	1,71	0,19	1,33	2,09	$F_{(4,42)}=2,35$ p-valor=,070
	Nacional	28	1,30	0,23	0,83	1,77	
	Preferente	142	1,64	0,10	1,45	1,83	
	Primera provincial	205	1,92	0,08	1,75	2,08	
	Segunda provincial	209	1,77	0,09	1,60	1,95	
Edad	16 años	248	1,78	0,06	1,66	1,91	$F_{(2,618)}=0,15$ p-valor=,864
	17 años	208	1,77	0,07	1,63	1,90	
	18 años	169	1,74	0,07	1,60	1,88	
Año de juvenil	Primero	249	1,80	0,06	1,67	1,92	$F_{(2,618)}=0,31$ p-valor=,737
	Segundo	206	1,75	0,07	1,62	1,89	
	Tercero	170	1,73	0,07	1,59	1,88	
¿Estás estudiando?	Sí. E.S.O.	169	1,94	0,07	1,80	2,09	$F_{(8,605)}=4,17$ p-valor=,000
	Sí. Bachillerato	312	1,63	0,06	1,52	1,75	
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	2,13	0,21	1,72	2,54	
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	1,78	0,13	1,53	2,03	
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	1,74	0,28	1,20	2,29	
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	0,86	0,32	0,24	1,48	
	Sí. Estudios universit. con A.F.	10	1,98	0,25	1,49	2,47	
	Sí. Estudios universit. sin A.F.	22	1,66	0,17	1,33	1,99	
No	43	1,99	0,13	1,74	2,24		
¿Estás trabajando?	No	577	1,74	0,05	1,64	1,85	$F_{(2,608)}=3,37$ p-valor=,035
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	2,23	0,21	1,82	2,63	
	Sí. No relacionado con la A.F.	33	1,92	0,14	1,64	2,20	
Años jugando al fútbol de manera federada	Es mi primer año	20	1,53	0,18	1,18	1,89	$F_{(3,616)}=1,59$ p-valor=,192
	Entre 1 y 2 años	39	1,91	0,14	1,65	2,18	
	Entre 3 y 4 años	98	1,86	0,09	1,68	2,03	
	Más de 5 años	468	1,74	0,05	1,64	1,85	
Años jugando en este club	Es mi primer año	190	1,79	0,07	1,64	1,93	$F_{(3,612)}=3,68$ p-valor=,012
	Entre 1 y 2 años	107	1,97	0,09	1,80	2,14	
	Entre 3 y 4 años	120	1,76	0,08	1,60	1,92	
	Más de 5 años	208	1,65	0,07	1,51	1,78	
Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada	Entre 0 y 5	441	1,79	0,06	1,69	1,90	$F_{(4,602)}=2,09$ p-valor=,081
	Entre 6 y 10	125	1,69	0,08	1,53	1,85	
	Entre 11 y 15	25	1,52	0,16	1,20	1,83	
	Entre 16 y 20	12	1,49	0,23	1,04	1,94	
	Más de 21	22	2,02	0,17	1,68	2,36	
Motivo por el que te ausentaste	Motivos académicos	293	1,73	0,06	1,61	1,85	$F_{(3,606)}=2,04$ p-valor=,107
	Motivos de salud	253	1,74	0,06	1,61	1,86	
	Motivos familiares	28	1,94	0,15	1,64	2,24	
	Otros	51	1,99	0,12	1,76	2,22	

Tabla 100.

Comparaciones pareadas de las medias de la escala estilo pasivo según las categorías de estudios.

(I) ¿Estás estudiando?	(J) ¿Estás estudiando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
ESO	Bachillerato	0,310	0,075	613,098	<b>0,002</b>	0,069	0,552
	F.P Grado Medio con A.F	-0,184	0,215	599,785	1,000	-0,872	0,504
	F.P Grado Medio sin A.F	0,161	0,135	606,456	1,000	-0,272	0,595
	F.P Grado Superior con A.F	0,200	0,284	612,112	1,000	-0,711	1,111
	F.P Grado Superior sin A.F	1,085	0,319	592,830	<b>0,025</b>	0,063	2,106
	Universidad con A.F	-0,037	0,255	609,544	1,000	-0,853	0,780
	Universidad sin A.F	0,283	0,175	599,326	0,982	-0,276	0,843
	No estudia	-0,047	0,134	610,219	1,000	-0,478	0,383
Bachillerato	F.P Grado Medio con A.F	-0,494	0,210	595,544	0,497	-1,167	0,179
	F.P Grado Medio sin A.F	-0,149	0,129	601,687	1,000	-0,561	0,263
	F.P Grado Superior con A.F	-0,110	0,280	609,705	1,000	-1,007	0,787
	F.P Grado Superior sin A.F	0,775	0,315	590,059	0,405	-0,236	1,786
	Universidad con A.F	-0,347	0,250	606,582	0,999	-1,149	0,456
	Universidad sin A.F	-0,027	0,171	605,881	1,000	-0,575	0,521
	No estudia	-0,357	0,129	614,291	0,192	-0,772	0,057
F.P Grado Medio con A.F	F.P Grado Medio sin A.F	0,345	0,239	600,986	0,997	-0,421	1,112
	F.P Grado Superior con A.F	0,384	0,346	609,515	1,000	-0,726	1,494
	F.P Grado Superior sin A.F	1,269	0,374	592,087	<b>0,026</b>	0,070	2,468
	Universidad con A.F	0,147	0,321	604,074	1,000	-0,882	1,177
	Universidad sin A.F	0,467	0,264	601,734	0,944	-0,378	1,313
	No estudia	0,137	0,239	605,096	1,000	-0,630	0,904
F.P Grado Medio sin A.F	F.P Grado Superior con A.F	0,039	0,301	606,259	1,000	-0,925	1,002
	F.P Grado Superior sin A.F	0,924	0,335	590,328	0,193	-0,149	1,996
	Universidad con A.F	-0,198	0,273	602,654	1,000	-1,073	0,677
	Universidad sin A.F	0,122	0,205	606,049	1,000	-0,534	0,778
	No estudia	-0,209	0,171	610,942	1,000	-0,758	0,341
F.P Grado Superior con A.F	F.P Grado Superior sin A.F	0,885	0,416	599,057	0,712	-0,450	2,219
	Universidad con A.F	-0,237	0,370	606,711	1,000	-1,422	0,948
	Universidad sin A.F	0,083	0,323	610,084	1,000	-0,951	1,117
	No estudia	-0,247	0,301	607,931	1,000	-1,211	0,716
F.P Grado Superior sin A.F	Universidad con A.F	-1,121	0,399	598,751	0,167	-2,399	0,156
	Universidad sin A.F	-0,802	0,355	598,695	0,589	-1,940	0,337
	No estudia	-1,132	0,336	597,431	<b>0,029</b>	-2,209	-0,055
Universidad con A.F	Universidad sin A.F	0,320	0,298	609,856	1,000	-0,636	1,276
	No estudia	-0,011	0,275	608,283	1,000	-0,891	0,869
Universidad sin A.F	No estudia	-0,331	0,204	604,382	0,982	-0,983	0,322

Los jugadores con estudios de grado superior sin relación con la actividad física, tienden a percibir sus entrenadores con mayores niveles de estilo pasivo frente a los que tienen estudios básicos (ESO) y frente a los que tienen estudios de grado medio con relación con la actividad física y el deporte.

Además, aquellos jugadores que poseen estudios de bachillerato, tienden a percibir sus entrenadores con mayores niveles de estilo pasivo frente a los que tienen estudios básicos (ESO).

Por último, aquellos jugadores que no estudian, ven en mayor medida el estilo pasivo en sus entrenadores que aquellos jugadores que estudian un grado superior sin relación con la actividad física

**Tabla 101.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala estilo pasivo según las categorías de años jugando en el club.*

(I) Años jugando en este club	(J) Años jugando en este club	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Primer año	Entre 1 y 2 años	-0,183	0,098	620,966	0,323	-0,441	0,076
	Entre 3 y 4 años	0,026	0,095	620,623	1,000	-0,224	0,276
	Más de 5 años	0,138	0,086	570,456	0,499	-0,089	0,366
Entre 1 y 2 años	Entre 3 y 4 años	0,209	0,105	612,864	0,254	-0,069	0,486
	Más de 5 años	0,321	0,097	620,387	<b>0,006</b>	0,066	0,577
Entre 3 y 4 años	Más de 5 años	0,113	0,091	614,456	0,766	-0,127	0,352

Los jugadores que llevan jugando en el mismo club 5 años o más, tienden a percibir en mayor medida el estilo pasivo en sus entrenadores frente a aquellos jugadores que llevan entre uno y dos años en el mismo club.

### 5.2.2. CLIMA (PMCSQ-2) (JUGADORES).

La Tabla 102 (y sus análisis post hoc en las Tablas 103 y 104) muestra los resultados para las escalas clima tarea y clima ego, pertenecientes al cuestionario PMCSQ-2.

Se observa que tan solo fue influyente en la percepción del clima tarea el hecho de que el jugador trabajara o no ( $F_{(2,610)}=5.49$ ,  $p\text{-valor}=.004$ ). Más concretamente, fueron los jugadores que trabajaban en un empleo relacionado con la actividad física los que puntuaron de manera más alta el clima tarea. Por el contrario, los jugadores que trabajaban en un empleo sin relación con la actividad física tuvieron una peor percepción del clima tarea.

En el caso del clima ego, se observaron diferencias de percepción en los jugadores con diferentes motivos para ausentarse de entrenamientos ( $F_{(3,600)}=6.98$ ,  $p\text{-valor}=.000$ ); siendo los que se ausentaban por motivos familiares los jugadores con una percepción más alta de la escala clima ego, frente a los que se ausentaban por otros motivos.

Tabla 102.

Comparaciones de medias en las escalas clima tarea y clima ego del PMCSQ-2 (jugadores).

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Clima Tarea				Clima Ego					
			Media	Error Típico	Interv. Confianza		Media	Error Típico	Interv. Confianza			
					L. Inf.	L. Sup.			L. Inf.	L. Sup.		
Categoría en la que juegas	División de honor	41	3,99	0,13	3,72	4,25	3,12	0,17	2,79	3,45	F <sub>(4,44)</sub> =1,32 p-valor=,279	F <sub>(4,43)</sub> =0,47 p-valor=,760
	Nacional	28	4,13	0,16	3,80	4,45	2,78	0,20	2,37	3,19		
	Preferente	142	3,81	0,07	3,68	3,95	2,94	0,08	2,77	3,10		
	Primera provincial	205	3,81	0,06	3,69	3,92	2,95	0,07	2,81	3,10		
	Segunda provincial	209	3,80	0,06	3,68	3,92	2,94	0,07	2,79	3,08		
Edad	16 años	248	3,77	0,04	3,69	3,86	2,94	0,05	2,84	3,03	F <sub>(2,620)</sub> =2,13 p-valor=,120	F <sub>(2,611)</sub> =1,47 p-valor=,232
	17 años	208	3,87	0,05	3,78	3,96	3,00	0,05	2,90	3,10		
	18 años	169	3,87	0,05	3,77	3,96	2,90	0,06	2,80	3,01		
Año de juvenil	Primero	249	3,77	0,04	3,69	3,86	2,94	0,05	2,84	3,03	F <sub>(2,620)</sub> =2,14 p-valor=,119	F <sub>(2,611)</sub> =1,15 p-valor=,316
	Segundo	206	3,87	0,05	3,78	3,96	2,99	0,05	2,89	3,09		
	Tercero	170	3,87	0,05	3,77	3,97	2,91	0,05	2,80	3,02		
¿Estás estudiando?	Sí. E.S.O.	169	3,82	0,05	3,72	3,92	2,96	0,05	2,85	3,07	F <sub>(8,608)</sub> =1,11 p-valor=,357	F <sub>(8,600)</sub> =1,05 p-valor=,398
	Sí. Bachillerato	312	3,86	0,04	3,78	3,94	2,94	0,05	2,85	3,03		
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	3,85	0,15	3,56	4,14	3,06	0,15	2,76	3,35		
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	3,86	0,09	3,69	4,04	2,96	0,09	2,78	3,15		
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	4,01	0,20	3,62	4,40	3,10	0,20	2,70	3,49		
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	3,82	0,23	3,38	4,26	2,55	0,23	2,10	2,99		
	Sí. Estudios universitarios con A.F.	10	3,74	0,18	3,39	4,08	3,21	0,18	2,86	3,56		
	Sí. Estudios universitarios sin A.F.	22	3,53	0,12	3,29	3,76	2,80	0,12	2,56	3,04		
No	43	3,80	0,09	3,63	3,98	2,96	0,09	2,78	3,15			
¿Estás trabajando?	No	577	3,84	0,03	3,77	3,91	2,95	0,04	2,87	3,03	F <sub>(2,610)</sub> =5,49 p-valor=,004	F <sub>(2,601)</sub> =0,33 p-valor=,717
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	4,03	0,14	3,75	4,31	2,95	0,15	2,67	3,24		
	Sí. No relacionado con la A.F.	33	3,55	0,10	3,35	3,74	2,87	0,10	2,67	3,07		
Años jugando al fútbol de manera federada	Es mi primer año	20	3,94	0,13	3,69	4,19	2,95	0,13	2,69	3,20	F <sub>(3,617)</sub> =0,46 p-valor=,713	F <sub>(3,610)</sub> =0,96 p-valor=,410
	Entre 1 y 2 años	39	3,89	0,10	3,70	4,08	3,03	0,10	2,84	3,23		
	Entre 3 y 4 años	98	3,80	0,06	3,68	3,92	3,02	0,07	2,89	3,15		
	Más de 5 años	468	3,83	0,04	3,75	3,90	2,93	0,04	2,84	3,01		
Años jugando en este club	Es mi primer año	190	3,87	0,05	3,77	3,96	2,99	0,06	2,88	3,10	F <sub>(3,611)</sub> =0,77 p-valor=,509	F <sub>(3,615)</sub> =1,02 p-valor=,382
	Entre 1 y 2 años	107	3,86	0,06	3,74	3,98	2,95	0,06	2,82	3,08		
	Entre 3 y 4 años	120	3,78	0,06	3,66	3,89	2,97	0,06	2,85	3,09		
	Más de 5 años	208	3,81	0,05	3,72	3,91	2,89	0,05	2,79	3,00		
Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada	Entre 0 y 5	441	3,85	0,04	3,78	3,93	2,94	0,04	2,86	3,03	F <sub>(4,605)</sub> =1,47 p-valor=,209	F <sub>(4,597)</sub> =0,94 p-valor=,440
	Entre 6 y 10	125	3,81	0,06	3,70	3,92	2,95	0,06	2,84	3,07		
	Entre 11 y 15	25	3,84	0,11	3,62	4,06	2,87	0,11	2,64	3,09		
	Entre 16 y 20	12	3,74	0,16	3,43	4,05	2,88	0,16	2,57	3,20		
	Más de 21	22	3,58	0,12	3,34	3,81	3,15	0,12	2,91	3,39		
Motivo por el que te ausentaste	Motivos académicos	293	3,85	0,04	3,77	3,93	2,97	0,05	2,88	3,06	F <sub>(3,609)</sub> =0,54 p-valor=,657	F <sub>(3,600)</sub> =6,98 p-valor=,000
	Motivos de salud	253	3,82	0,04	3,73	3,90	2,85	0,05	2,76	2,95		
	Motivos familiares	28	3,86	0,11	3,65	4,07	3,13	0,11	2,92	3,34		
	Otros	51	3,76	0,08	3,60	3,92	3,19	0,08	3,03	3,35		

**Tabla 103.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala clima tarea según las categorías de trabajo.*

(I) ¿Estás trabajando?	(J) ¿Estás trabajando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No	Si con A.F	-0,189	0,143	609,246	0,464	-0,531	0,154
	Si sin A.F	0,293	0,098	612,181	<b>0,009</b>	0,057	0,528
Si con A.F	Si sin A.F	0,481	0,170	605,266	<b>0,014</b>	0,075	0,887

Los jugadores que trabajan y ese trabajo no está relacionado con la actividad física y el deporte tienden a percibir en mayor medida el clima de implicación en la tarea que genera su entrenador que aquellos que no trabajan o que si lo hacen, tienen relación con la actividad física y el deporte.

**Tabla 104.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala clima ego según las categorías de motivos de ausencias.*

(I) ¿Cuál fue el motivo principal por el que te ausentaste en esos entrenamientos?	(J) ¿Cuál fue el motivo principal por el que te ausentaste en esos entrenamientos?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Motivos académicos	Motivos de salud	0,114	0,047	598,960	0,087	-0,009	0,237
	Motivos familiares	-0,164	0,107	597,306	0,561	-0,447	0,120
	Otros	-0,223	0,083	602,401	<b>0,043</b>	-0,442	-0,004
Motivos de salud	Motivos familiares	-0,277	0,108	600,429	0,063	-0,563	0,009
	Otros	-0,337	0,084	603,840	<b>0,000</b>	-0,558	-0,115
Motivos familiares	Otros	-0,060	0,127	596,456	0,998	-0,396	0,276

Los jugadores que faltaron a los entrenamientos por otros motivos distintos a los que se exponían, tienden a percibir mayores niveles de clima de implicación en el ego generados por parte del entrenador que aquellos jugadores que faltaron por motivos de salud o académicos.

### 5.2.3. VARIABLES DE RESULTADO (JUGADORES).

Las Tablas 105 (y sus análisis post hoc en las Tablas 106 y 107) y 108 (y sus análisis post hoc en las Tablas 109 a 111) muestran los resultados para las escalas esfuerzo extra, eficacia y satisfacción.

En el caso del esfuerzo extra, fueron los años en el club ( $F_{(3,613)}=2.66$ , p-valor=.047) los que influenciaron en la percepción de los jugadores, siendo los jugadores que llevaban de tres a cuatro años en el mismo club los que percibieron con una media más alta el esfuerzo extra que el entrenador conseguía sacar de ellos mismos.

La variable trabajo (si el jugadores estaba trabajando o no y, si era el caso, si el trabajo tenía relación con la actividad física y el deporte) aparece como influyente en el caso de la escala eficacia ( $F_{(2,604)}=4.55$ , p-valor=.011), siendo los jugadores que trabajaban en un empleo relacionado con la actividad física los que consideraron más eficaces los métodos del entrenador.

Por último, en cuanto a la variable satisfacción, fueron la categoría del equipo en que jugaban ( $F_{(4,47)}=3.42$ , p-valor=.016), la edad del jugador ( $F_{(2,620)}=3.09$ , p-valor=.046) y el trabajo ( $F_{(2,612)}=3.92$ , p-valor=.020), las que influyeron en la percepción de la misma. Los jugadores que pertenecían a la categoría nacional, los que tenían 18 años, y los que trabajaban en un empleo relacionado con la actividad física fueron los que percibieron una mayor satisfacción generada por los métodos del entrenador.

Tabla 105.

Comparaciones de medias en las escalas esfuerzo extra y eficacia (jugadores).

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Esfuerzo Extra				Eficacia					
			Media	Error Típico	Interv. Confianza		Media	Error Típico	Interv. Confianza			
					L. Inf.	L. Sup.			L. Inf.	L. Sup.		
Categoría en la que juegas	División de honor	41	2,61	0,21	2,20	3,03	2,61	0,18	2,24	2,97	$F_{(4,45)}=0,53$ $p\text{-valor}=,716$	$F_{(4,45)}=0,45$ $p\text{-valor}=,771$
	Nacional	28	2,90	0,25	2,40	3,41	2,78	0,22	2,33	3,22		
	Preferente	142	2,69	0,10	2,49	2,90	2,66	0,09	2,47	2,84		
	Primera provincial	205	2,71	0,09	2,53	2,89	2,73	0,08	2,58	2,89		
	Segunda provincial	209	2,58	0,09	2,40	2,77	2,60	0,08	2,43	2,76		
Edad	16 años	248	2,67	0,06	2,55	2,80	2,64	0,06	2,53	2,75	$F_{(2,618)}=0,70$ $p\text{-valor}=,497$	$F_{(2,615)}=0,37$ $p\text{-valor}=,691$
	17 años	208	2,62	0,07	2,49	2,75	2,68	0,06	2,57	2,80		
	18 años	169	2,72	0,07	2,57	2,86	2,69	0,06	2,57	2,81		
Año de juvenil	Primero	249	2,67	0,06	2,54	2,80	2,64	0,06	2,53	2,75	$F_{(2,618)}=0,71$ $p\text{-valor}=,493$	$F_{(2,615)}=0,25$ $p\text{-valor}=,778$
	Segundo	206	2,62	0,07	2,49	2,75	2,68	0,06	2,56	2,79		
	Tercero	170	2,72	0,07	2,57	2,86	2,69	0,06	2,57	2,81		
¿Estás estudiando?	Sí. E.S.O.	169	2,71	0,07	2,57	2,86	2,63	0,06	2,50	2,75	$F_{(8,604)}=1,58$ $p\text{-valor}=,128$	$F_{(8,603)}=1,12$ $p\text{-valor}=,346$
	Sí. Bachillerato	312	2,63	0,06	2,51	2,75	2,69	0,05	2,58	2,79		
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	2,69	0,21	2,27	3,10	2,82	0,18	2,47	3,18		
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	2,92	0,13	2,66	3,17	2,70	0,11	2,49	2,92		
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	2,66	0,28	2,11	3,22	2,82	0,24	2,35	3,29		
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	3,23	0,32	2,60	3,85	3,09	0,27	2,56	3,61		
	Sí. Estudios universit. con A.F.	10	2,48	0,25	1,98	2,98	2,46	0,21	2,04	2,88		
	Sí. Estudios universit. sin A.F.	22	2,36	0,17	2,02	2,69	2,40	0,15	2,12	2,69		
No	43	2,63	0,13	2,37	2,88	2,69	0,11	2,48	2,91			
¿Estás trabajando?	No	577	2,65	0,05	2,54	2,75	2,65	0,05	2,56	2,74	$F_{(2,607)}=2,64$ $p\text{-valor}=,072$	$F_{(2,604)}=4,55$ $p\text{-valor}=,011$
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	3,02	0,21	2,62	3,43	3,13	0,17	2,79	3,47		
	Sí. No relacionado con la A.F.	33	2,86	0,14	2,57	3,14	2,79	0,12	2,55	3,02		
Años jugando al fútbol de manera federada	Es mi primer año	20	2,71	0,18	2,35	3,07	2,59	0,15	2,29	2,89	$F_{(3,616)}=0,11$ $p\text{-valor}=,954$	$F_{(3,614)}=1,43$ $p\text{-valor}=,234$
	Entre 1 y 2 años	39	2,69	0,14	2,42	2,96	2,66	0,12	2,43	2,89		
	Entre 3 y 4 años	98	2,63	0,09	2,45	2,81	2,54	0,08	2,40	2,69		
	Más de 5 años	468	2,67	0,05	2,56	2,78	2,69	0,05	2,60	2,79		
Años jugando en este club	Es mi primer año	190	2,62	0,07	2,48	2,76	2,65	0,06	2,52	2,77	$F_{(3,613)}=2,66$ $p\text{-valor}=,047$	$F_{(3,615)}=0,34$ $p\text{-valor}=,799$
	Entre 1 y 2 años	107	2,57	0,09	2,40	2,74	2,64	0,07	2,49	2,78		
	Entre 3 y 4 años	120	2,84	0,08	2,68	3,00	2,71	0,07	2,58	2,85		
	Más de 5 años	208	2,66	0,07	2,52	2,79	2,67	0,06	2,56	2,79		
Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada	Entre 0 y 5	441	2,68	0,06	2,57	2,79	2,67	0,05	2,57	2,76	$F_{(4,603)}=0,71$ $p\text{-valor}=,584$	$F_{(4,601)}=0,34$ $p\text{-valor}=,852$
	Entre 6 y 10	125	2,64	0,08	2,48	2,80	2,66	0,07	2,52	2,80		
	Entre 11 y 15	25	2,64	0,16	2,33	2,96	2,75	0,14	2,48	3,02		
	Entre 16 y 20	12	2,83	0,23	2,38	3,28	2,77	0,19	2,40	3,15		
	Más de 21	22	2,43	0,17	2,09	2,77	2,56	0,15	2,27	2,84		
Motivo por el que te ausentaste	Motivos académicos	293	2,64	0,06	2,52	2,77	2,67	0,05	2,56	2,77	$F_{(3,606)}=0,43$ $p\text{-valor}=,729$	$F_{(3,604)}=0,42$ $p\text{-valor}=,740$
	Motivos de salud	253	2,69	0,06	2,56	2,81	2,68	0,06	2,57	2,79		
	Motivos familiares	28	2,80	0,15	2,49	3,10	2,69	0,13	2,44	2,95		
	Otros	51	2,63	0,12	2,40	2,86	2,57	0,10	2,38	2,77		

**Tabla 106.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala esfuerzo extra según las categorías de años jugando en el club.*

(I) Años jugando en este club	(J) Años jugando en este club	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Primer año	Entre 1 y 2 años	0,046	0,098	620,982	0,998	-0,213	0,305
	Entre 3 y 4 años	-0,222	0,095	620,700	0,112	-0,472	0,029
	Más de 5 años	-0,040	0,086	574,614	0,998	-0,268	0,188
Entre 1 y 2 años	Entre 3 y 4 años	-0,268	0,105	613,249	0,066	-0,546	0,010
	Más de 5 años	-0,086	0,097	620,497	0,942	-0,342	0,170
Entre 3 y 4 años	Más de 5 años	0,182	0,091	614,755	0,243	-0,058	0,422

Las pruebas post hoc no especifican entre qué grupos existen diferencias.

**Tabla 107.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala eficacia según las categorías de trabajo.*

(I) ¿Estás trabajando?	(J) ¿Estás trabajando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No	Si con A.F	-0,485	0,171	603,548	<b>0,014</b>	-0,894	-0,075
	Si sin A.F	-0,139	0,118	605,949	0,560	-0,420	0,143
Si con A.F	Si sin A.F	0,346	0,203	599,638	0,243	-0,140	0,832

Los jugadores que trabajan y ese trabajo está relacionado con la actividad física y el deporte tienden a percibir en mayor medida la eficacia percibida de su entrenador que aquellos que no trabajan.

Tabla 108.

Comparaciones de medias en la escala satisfacción (jugadores).

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Satisfacción				
			Media	Error Típico	Interv. Confianza		
					L. Inf.	L. Sup.	
Categoría en la que juegas	División de honor	41	2,28	0,17	1,93	2,63	<b>F<sub>(4,47)</sub>=3,42</b> <b>p-valor=,016</b>
	Nacional	28	2,77	0,21	2,34	3,20	
	Preferente	142	2,62	0,09	2,44	2,80	
	Primera provincial	205	2,74	0,08	2,59	2,90	
	Segunda provincial	209	2,40	0,08	2,25	2,56	
Edad	16 años	248	2,55	0,06	2,43	2,68	<b>F<sub>(2,620)</sub>=3,09</b> <b>p-valor=,046</b>
	17 años	208	2,50	0,07	2,37	2,63	
	18 años	169	2,71	0,07	2,56	2,85	
Año de juvenil	Primero	249	2,55	0,06	2,43	2,68	F <sub>(2,620)</sub> =2,80 p-valor=,061
	Segundo	206	2,51	0,07	2,37	2,64	
	Tercero	170	2,70	0,07	2,56	2,85	
¿Estás estudiando?	Sí. E.S.O.	169	2,52	0,07	2,38	2,67	F <sub>(8,610)</sub> =0,63 p-valor=,753
	Sí. Bachillerato	312	2,58	0,06	2,47	2,70	
	Sí. Grado Medio con A.F.	14	2,46	0,22	2,02	2,90	
	Sí. Grado Medio sin A.F.	41	2,60	0,13	2,34	2,86	
	Sí. Grado Superior con A.F.	8	2,81	0,30	2,23	3,40	
	Sí. Grado Superior sin A.F.	6	2,88	0,34	2,22	3,54	
	Sí. Estudios universit. con A.F.	10	2,72	0,27	2,20	3,24	
	Sí. Estudios universit. sin A.F.	22	2,44	0,18	2,09	2,79	
¿Estás trabajando?	No	577	2,55	0,05	2,45	2,65	<b>F<sub>(2,612)</sub>=3,92</b> <b>p-valor=,020</b>
	Sí. Relacionado con la A.F.	15	2,99	0,21	2,57	3,41	
	Sí. No relacionado con la A.F.	33	2,85	0,15	2,56	3,14	
Años jugando al fútbol de manera federada	Es mi primer año	20	2,21	0,19	1,84	2,58	F <sub>(3,617)</sub> =1,55 p-valor=,200
	Entre 1 y 2 años	39	2,58	0,14	2,31	2,86	
	Entre 3 y 4 años	98	2,53	0,09	2,35	2,71	
	Más de 5 años	468	2,60	0,05	2,50	2,70	
Años jugando en este club	Es mi primer año	190	2,49	0,07	2,35	2,63	F <sub>(3,602)</sub> =2,38 p-valor=,068
	Entre 1 y 2 años	107	2,47	0,09	2,30	2,64	
	Entre 3 y 4 años	120	2,64	0,08	2,48	2,80	
	Más de 5 años	208	2,68	0,07	2,55	2,81	
Entrenamientos a los que faltaste de manera aproximada	Entre 0 y 5	441	2,59	0,05	2,49	2,70	F <sub>(4,607)</sub> =0,30 p-valor=,881
	Entre 6 y 10	125	2,54	0,08	2,38	2,70	
	Entre 11 y 15	25	2,65	0,17	2,32	2,98	
	Entre 16 y 20	12	2,54	0,24	2,07	3,01	
	Más de 21	22	2,44	0,18	2,09	2,79	
Motivo por el que te ausentaste	Motivos académicos	293	2,58	0,06	2,46	2,70	F <sub>(3,611)</sub> =0,29 p-valor=,836
	Motivos de salud	253	2,58	0,06	2,46	2,70	
	Motivos familiares	28	2,69	0,16	2,37	3,00	
	Otros	51	2,51	0,12	2,27	2,75	

**Tabla 109.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala satisfacción según las categorías de equipo.*

(I) Categoría	(J) Categoría	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
División de Honor	Nacional	-0,491	0,275	43,686	0,570	-1,301	0,319
	Preferente	-0,339	0,196	46,462	0,609	-0,915	0,236
	Primera Provincial	-0,462	0,190	45,219	0,175	-1,021	0,097
	Segunda Provincial	-0,122	0,191	44,180	0,999	-0,684	0,440
Nacional	Preferente	0,152	0,231	44,843	0,999	-0,528	0,831
	Primera Provincial	0,029	0,226	43,937	1,000	-0,637	0,695
	Segunda Provincial	0,369	0,227	43,234	0,691	-0,299	1,037
Preferente	Primera Provincial	-0,123	0,117	53,285	0,972	-0,466	0,220
	Segunda Provincial	0,217	0,119	49,806	0,533	-0,131	0,565
Primera Provincial	Segunda Provincial	0,340	0,109	46,379	<b>0,031</b>	0,019	0,660

Aquellos jugadores que compiten en Segunda Provincial, tienden a percibirse como más satisfechos con sus entrenadores que los jugadores que juegan en Primera Provincial.

**Tabla 110.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala satisfacción según las categorías de edad.*

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
16	17	0,055	0,078	618,441	0,858	-0,131	0,241
	18	-0,153	0,084	621,705	0,193	-0,354	0,048
17	18	-0,208	0,085	616,640	<b>0,045</b>	-0,412	-0,004

Los jugadores de 18 años tienden a percibirse como más satisfechos con sus entrenadores que los jugadores de 17 años.

**Tabla 111.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala satisfacción según las categorías de trabajo.*

(I) ¿Estás trabajando?	(J) ¿Estás trabajando?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No	Si con A.F	-0,437	0,213	611,012	0,119	-0,948	0,074
	Si sin A.F	-0,294	0,147	613,838	0,131	-0,645	0,058
Si con A.F	Si sin A.F	0,143	0,253	607,297	0,922	-0,464	0,750

Las pruebas post hoc no especifican entre qué grupos existen diferencias.

Un caso de especial interés es el de las faltas a entrenamientos y los motivos de dichas ausencias según los meses entrenando con su entrenador. Para el estudio de dicha relación se ha realizado, en primer lugar, una comparación descriptiva. En la Tabla 112 se observa que no existen diferencias en los porcentajes del número de faltas a entrenamientos según el número de meses que llevaban los jugadores entrenando con su, por entonces, actual entrenador. En cuanto a los motivos de las ausencias, los mayores porcentajes correspondieron a los motivos académicos y de salud, siendo inferior el porcentaje de este último en el caso de jugadores que llevaban de 1 a 3 meses con su entrenador.

Tabla 112.

*Comparación descriptiva de las faltas a entrenamientos y los motivos de ausencia de los mismos con el número de meses entrenando con su, por entonces, actual entrenador (jugadores).*

VARIABLES	CATEGORÍAS	Meses entrenando con el actual entrenador			Total
		De 1 a 3 meses	De 4 a 6 meses	Más de 6 meses	
<b>Durante la pasada temporada, ¿A cuántos entrenamientos faltaste de manera aproximada?</b>	Entre 0-5 entrenamientos	128 (73,1%)	180 (69,5%)	133 (69,6%)	441 (70,6%)
	Entre 6-10 entrenamientos	35 (20,0%)	52 (20,1%)	38 (19,9%)	125 (20,0%)
	Entre 11-15 entrenamientos	6 (3,4%)	10 (3,9%)	9 (4,7%)	25 (4,0%)
	Entre 16-20 entrenamientos	3 (1,7%)	5 (1,9%)	4 (2,1%)	12 (1,9%)
	Más de 21 entrenamientos	3 (1,7%)	12 (4,6%)	7 (3,7%)	22 (3,5%)
<b>¿Cuál fue el motivo principal por el que te ausentaste en esos entrenamientos?</b>	Motivos académicos	88 (50,3%)	113 (43,6%)	92 (48,2%)	293 (46,9%)
	Motivos de salud	58 (33,1%)	117 (45,2%)	78 (40,8%)	253 (40,5%)
	Motivos familiares	9 (5,1%)	10 (3,9%)	9 (4,7%)	28 (4,5%)
	Otros	20 (11,4%)	19 (7,3%)	12 (6,3%)	51 (8,2%)

En la Tabla 113 se pueden observar las medias de meses con los entrenadores dentro de las categorías de las faltas a entrenamientos y de las de los motivos de las ausencias. En ninguno de los dos casos se obtuvo significación, por lo que no se puede asegurar que las faltas a entrenamientos y los motivos de las ausencias se vieran influenciados por el número de meses que los jugadores llevaran entrenando con el mismo entrenador.

**Tabla 113.**

*Comparaciones de medias de meses entrenando con el, por entonces, actual entrenador según el número de faltas a entrenamientos y según los motivos de las ausencias (jugadores).*

VARIABLES	CATEGORÍAS	N	Meses entrenando con el actual entrenador				
			Media	Error Típico	Interv. confianza Lím. Inf. Lím. Sup.		
<b>Durante la pasada temporada, ¿a cuántos entrenamientos faltaste?</b>	Entre 0-5 entrenamientos	441	10,22	1,24	54,48	7,74	$F_{(11,582)}=1,15$ p-valor=,335
	Entre 6-10 entrenamientos	125	10,35	1,45	100,59	7,48	
	Entre 11-15 entrenamientos	25	9,71	2,26	385,06	5,28	
	Entre 16-20 entrenamientos	12	11,76	3,03	562,71	5,81	
	Más de 21 entrenamientos	22	5,90	2,39	425,35	1,21	
<b>¿Cuál fue el motivo principal por el que te ausentaste en esos entrenamientos?</b>	Motivos académicos	293	9,78	1,28	62,77	7,23	$F_{(3,584)}= 0,60$ p-valor=,617
	Motivos de salud	253	10,68	1,29	66,37	8,10	
	Motivos familiares	28	10,24	2,18	359,42	5,95	
	Otros	51	9,04	1,79	211,71	5,51	

### **5.3. SUBESCALAS DENTRO DEL LIDERAZGO, CLIMA MOTIVACIONAL Y VARIABLES RESULTADO (ENTRENADORES).**

En este apartado se analizan las diferencias en la percepción de los jugadores respecto de las variables de liderazgo y clima motivacional en función de las variables de caracterización de sus entrenadores.

Debemos señalar que la mayoría de las pruebas post hoc realizadas en este apartado no ofrecen significación para informar entre qué pares de medias existe diferencias. Entendemos que el propio método de comparación (Sidak) más exigente, así como el menor n en cada comparación, puede ser la causa de esta falta de significación.

#### **5.3.1. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL (ENTRENADORES).**

Los resultados muestran diferencias en la percepción de los jugadores en la influencia idealizada-atribución respecto al nivel más alto de estudios completado por sus entrenadores (véase Tabla 114), no pudiendo saber entre qué nivel de estudios hay diferencias puesto que las pruebas post hoc no informan de significación entre las medias comparadas dos a dos (véase Tabla 115).

Aquellos entrenadores cuyos estudios estaban relacionados con el deporte fueron percibidos como más influyentes que aquellos cuyos estudios no estaban relacionados.

Tabla 114.

Comparación de medias en la subescala influencia idealizada-atribución (entrenadores).

CATEGORÍAS		Influencia Idealizada - Atribución						
		N	Media	Error típ	gl	I.C. 95%		
						Lím. Inf.	Lím. Sup.	
Edad	20-29 años	112	3,59	0,10	47,86	3,38	3,80	F(3,50)=0,67; p-valor=,572
	30-39 años	355	3,49	0,06	45,90	3,37	3,61	
	40-49 años	70	3,36	0,12	56,37	3,12	3,61	
	50-59 años	88	3,46	0,12	47,29	3,22	3,69	
Nivel más alto de estudios que posee	Estudios Primarios/E.S.O.	110	3,58	0,10	48,98	3,38	3,77	F(3,49)=4,21; p-valor=,010
	B.U.P./C.O.U./Bachillerato/Formación Profesional Grado Medio	102	3,42	0,10	47,17	3,22	3,62	
	Formación Prof. Grado Superior	121	3,23	0,09	53,68	3,06	3,41	
	Titulación Universitaria	292	3,59	0,06	45,62	3,47	3,71	
Estudios que poseo tienen relación con la act. física y el deporte	Sí	209	3,48	0,07	52,58	3,33	3,63	F(1,51)=0,00; p-valor=,974
	No	416	3,49	0,05	48,62	3,38	3,60	
¿Qué titulación tiene como entrenador?	No tengo titulación	14	3,18	0,31	42,60	2,56	3,80	F(4,46)=0,52; p-valor=,723
	Monitor de fútbol base	88	3,39	0,11	51,08	3,16	3,62	
	Entrenador nivel 1	220	3,53	0,08	43,78	3,38	3,69	
	Entrenador nivel 2	169	3,49	0,08	47,60	3,32	3,66	
	Entrenador nivel 3	134	3,50	0,09	47,11	3,31	3,69	
¿Está trabajando en otro oficio además de entrenar?	No	174	3,57	0,08	48,79	3,40	3,73	F(2,50)=0,76; p-valor=,474
	Sí, y además tiene relación con la act. física y el deporte.	80	3,49	0,12	51,98	3,25	3,72	
	Sí, pero no tiene relación con la act.física y el deporte.	371	3,44	0,06	48,12	3,33	3,56	
¿Cuánto tiempo lleva entrenando en el fútbol?	Menos de un año.	35	3,41	0,17	50,81	3,06	3,76	F(3,49)=2,23; p-valor=,097
	Entre 3 y 5 años.	169	3,42	0,08	49,39	3,26	3,58	
	Entre 6 y 10 años.	246	3,42	0,07	46,96	3,28	3,55	
	Más de 10 años.	175	3,66	0,08	48,02	3,50	3,82	
Tiempo entrenando a este equipo	Menos de 4 meses	202	3,41	0,08	50,68	3,26	3,56	F(2,49)=1,08; p-valor=,347
	Entre 5 y 6 meses	179	3,47	0,08	47,93	3,30	3,63	
	Más de 7 meses	244	3,56	0,07	48,20	3,42	3,70	
¿Cuántas horas entrena a la semana?	Entre 2 y 3 horas	25	3,64	0,22	47,59	3,20	4,08	F(3,48)=0,68; p-valor=,566
	Entre 3 y 4 horas	209	3,53	0,08	44,59	3,37	3,69	
	Entre 5 y 6 horas	269	3,42	0,07	48,68	3,28	3,55	
	Más de 6 horas	122	3,53	0,10	52,28	3,34	3,72	
Personas conforman su cuerpo técnico además de usted	Ninguna	114	3,32	0,10	50,88	3,12	3,51	F(3,48)=1,49; p-valor=,229
	Una persona más	336	3,51	0,06	46,40	3,39	3,63	
	Dos personas más	86	3,50	0,11	48,03	3,27	3,73	
	Más de tres personas	89	3,61	0,11	46,69	3,38	3,84	
¿Cuántos años ha jugado a nivel federado?	No he jugado	26	3,44	0,20	63,53	3,04	3,83	F(3,50)=0,22; p-valor=,881
	Entre 1 y 5 años	69	3,48	0,14	44,91	3,20	3,76	
	Entre 6 y 10 años	165	3,43	0,09	44,87	3,25	3,61	
	Más de 10 años	365	3,51	0,06	48,86	3,40	3,63	
¿Cuál fue la categoría máxima en la que usted jugó?	No jugué	26	3,44	0,20	63,47	3,04	3,83	F(3,53)=0,15; p-valor=,930
	Provincial	315	3,46	0,06	46,36	3,33	3,59	
	Nacional	231	3,51	0,07	47,01	3,36	3,66	
	Profesional	53	3,53	0,15	53,99	3,24	3,82	

**Tabla 115.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala influencia idealizada - atribución según las categorías del nivel de estudios del entrenador.*

(I) Nivel más alto de estudios que posee	(J) Nivel más alto de estudios que posee	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Estudios Primarios/E.S.O.	B.U.P./C.O.U./Bachillerato/Formación Profesional Grado Medio	-0,344	0,320	46	0,871	-1,224	0,537
	Formación Profesional Grado Superior	-0,182	0,296	46	0,991	-0,996	0,633
	Titulación Universitaria	-0,523	0,261	46	0,269	-1,240	0,194
B.U.P./C.O.U./Bachillerato/Formación Profesional Grado Medio	Formación Profesional Grado Superior	0,162	0,306	46	0,996	-0,680	1,004
	Titulación Universitaria	-0,179	0,272	46	0,987	-0,927	0,569
Formación Profesional Grado Superior	Titulación Universitaria	-0,341	0,243	46	0,669	-1,010	0,328

Los resultados muestran diferencias en la percepción de los jugadores en la estimulación intelectual respecto al nivel número de personas que conforman el cuerpo técnico (véase Tabla 116), no pudiendo saber entre qué tamaño de cuerpo técnico hay diferencias puesto que las pruebas post hoc no informan de significación entre las medias comparadas dos a dos (véase Tabla 117).

Tabla 116.

Comparación de medias en la subescala estimulación intelectual (entrenadores).

CATEGORÍAS	Estimulación Intelectual					F(3,49)=0,10; p-valor=,962	
	Media	Error típ	gl	I.C. 95%			
				Lím. Inf.	Lím. Sup.		
<b>Edad</b>	20-29 años	3,46	0,10	47,96	3,26	3,67	
	30-39 años	3,43	0,06	46,14	3,31	3,55	
	40-49 años	3,39	0,12	55,35	3,15	3,63	
	50-59 años	3,39	0,12	47,30	3,16	3,63	
<b>Nivel más alto de estudios que posee</b>	Estudios Primarios/E.S.O.	3,40	0,10	49,40	3,21	3,60	F(3,49)=2,21; p-valor=,099
	B.U.P./C.O.U./Bachillerato/ Formación Profesional Grado Medio	3,36	0,10	47,43	3,16	3,56	
	Formación Prof. Grado Superior	3,27	0,09	52,79	3,09	3,45	
	Titulación Universitaria	3,53	0,06	46,17	3,41	3,65	
<b>Estudios que poseo tienen relación con la act.física y el deporte</b>	Sí	3,43	0,07	52,39	3,28	3,57	F(1,51)=0,00; p-valor=,949
	No	3,42	0,05	48,77	3,32	3,53	
<b>¿Qué titulación tiene como entrenador?</b>	No tengo titulación	3,45	0,30	43,33	2,84	4,06	F(4,47)=0,13; p-valor=,971
	Monitor de fútbol base	3,36	0,11	51,13	3,13	3,58	
	Entrenador nivel 1	3,45	0,08	44,59	3,29	3,60	
	Entrenador nivel 2	3,41	0,08	47,92	3,25	3,58	
	Entrenador nivel 3	3,45	0,09	47,39	3,26	3,63	
<b>¿Está trabajando en otro oficio además de entrenar?</b>	No	3,47	0,08	48,79	3,31	3,63	F(2,50)=1,12; p-valor=,336
	Si, y además tiene relación con la actividad física y el deporte.	3,54	0,11	51,79	3,31	3,77	
	Si, pero no tiene relación con la actividad física y el deporte.	3,37	0,06	48,24	3,26	3,49	
<b>¿Cuánto tiempo lleva entrenando en el fútbol?</b>	Menos de un año.	3,28	0,17	49,99	2,93	3,63	F(3,48)=0,83; p-valor=,486
	Entre 3 y 5 años.	3,38	0,08	48,99	3,22	3,54	
	Entre 6 y 10 años.	3,41	0,07	46,81	3,27	3,54	
	Más de 10 años.	3,52	0,08	47,54	3,36	3,68	
<b>tiempo entrenando a este equipo</b>	Menos de 4 meses	3,37	0,07	50,69	3,22	3,51	F(2,49)=0,63; p-valor=,539
	Entre 5 y 6 meses	3,42	0,08	48,14	3,26	3,58	
	Más de 7 meses	3,48	0,07	48,54	3,34	3,62	
<b>¿Cuántas horas entrena a la semana?</b>	Entre 2 y 3 horas	3,35	0,21	47,72	2,92	3,78	F(3,48)=0,53; p-valor=,663
	Entre 3 y 4 horas	3,41	0,08	45,14	3,26	3,57	
	Entre 5 y 6 horas	3,39	0,06	48,85	3,26	3,52	
	Más de 6 horas	3,53	0,09	52,07	3,34	3,71	
<b>Personas conforman su cuerpo técnico además de usted</b>	Ninguna	3,22	0,09	50,14	3,04	3,41	F(3,47)=2,93; p-valor=,043
	Una persona más	3,42	0,05	45,74	3,31	3,53	
	Dos personas más	3,59	0,11	47,34	3,37	3,80	
	Más de tres personas	3,55	0,11	46,02	3,34	3,76	
<b>¿Cuántos años ha jugado a nivel federado?</b>	No he jugado	3,26	0,19	62,73	2,88	3,63	F(3,50)=0,80; p-valor=,499
	Entre 1 y 5 años	3,42	0,13	45,11	3,15	3,68	
	Entre 6 y 10 años	3,35	0,08	45,05	3,18	3,52	
	Más de 10 años	3,47	0,06	48,89	3,36	3,58	
<b>¿Cuál fue la categoría máxima en la que usted jugó?</b>	No jugué	3,26	0,19	62,76	2,88	3,63	F(3,53)=0,64; p-valor=,592
	Provincial	3,39	0,06	46,65	3,27	3,51	
	Nacional	3,47	0,07	47,27	3,33	3,61	
	Profesional	3,51	0,14	53,88	3,23	3,78	

**Tabla 117.**

Comparaciones pareadas de las medias de la subescala estimulación intelectual según las categorías de personas que conforman el cuerpo técnico.

(I) ¿Cuántas personas conforman su cuerpo técnico además de usted?	(J) ¿Cuántas personas conforman su cuerpo técnico además de usted?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Ninguna	Una persona más	0,248	0,229	45	0,965	-0,426	0,922
	Dos personas más	-0,068	0,303	45	1,000	-0,961	0,825
	Tres personas más	-0,050	0,318	45	1,000	-0,986	0,886
	Más de cuatro personas	0,575	0,646	45	0,991	-1,326	2,476
Una persona más	Dos personas más	-0,316	0,262	45	0,931	-1,088	0,456
	Tres personas más	-0,298	0,279	45	0,968	-1,119	0,523
	Más de cuatro personas	0,327	0,627	45	1,000	-1,520	2,174
Dos personas más	Tres personas más	0,018	0,342	45	1,000	-0,990	1,026
	Más de cuatro personas	0,643	0,658	45	0,983	-1,294	2,580
Tres personas más	Más de cuatro personas	0,625	0,665	45	0,987	-1,332	2,582

### 5.3.2. ESTILO PASIVO (ENTRENADORES).

La Tabla 118 (y sus análisis post hoc en las Tablas 119 y 120) muestra los resultados de las subescalas dirección por excepción – pasiva y *laissez faire*, pertenecientes a la escala estilo pasivo.

Los resultados muestran diferencias en la percepción de los jugadores en la dirección por excepción pasiva y *laissez faire*, siendo mayor para aquellos entrenadores cuyos estudios no tienen relación con la actividad física y el deporte, frente a los que sí (véase Tabla 118).

Asimismo se encuentran diferencias en la percepción de *laissez faire* de aquellos entrenadores en función del nivel más alto de estudios que posee el entrenador y su titulación como entrenador, sin poder saber entre qué pares de medias existen diferencias (véanse Tablas 119 y 120).

Tabla 118.

Comparación de medias en las subescalas dirección por excepción-pasiva y laissez faire de la escala estilo pasivo (entrenadores).

CATEGORÍAS	Dirección por excepción-pasiva							Laissez Faire						
	N	Media	Error tip	gl	I.C. 95%		F	Media	Error tip	gl	I.C. 95%		F	
					Lím. Inf.	Lím. Sup.					Lím. Inf.	Lím. Sup.		
Edad	20-29 años	112	2,79	0,11	44,43	2,57	3,01		2,58	0,14	45,31	2,30	2,87	
	30-39 años	355	2,82	0,06	42,36	2,70	2,95	F(3,47)=0,39;	2,70	0,08	43,36	2,54	2,86	F(3,47)=0,43;
	40-49 años	70	2,78	0,13	54,80	2,52	3,04	p-valor=,762	2,73	0,17	54,17	2,40	3,06	p-valor=,730
	50-59 años	88	2,94	0,12	44,16	2,70	3,19		2,82	0,16	44,84	2,50	3,14	
Nivel más alto de estudios que posee	Estudios Primarios/E.S.O.	110	2,97	0,10	43,27	2,76	3,18		2,99	0,13	44,07	2,73	3,25	
	B.U.P./C.O.U./Bachillerato/ F.P.Grado Medio	102	2,61	0,11	41,89	2,40	2,83	F(3,44)=2,00;	2,42	0,13	42,54	2,15	2,69	F(3,44)=3,69;
	Formación Prof.Grado Superior	121	2,86	0,10	48,77	2,67	3,06	p-valor=,128	2,82	0,12	49,03	2,59	3,06	p-valor=,019
	Titulación Universitaria	292	2,84	0,06	40,25	2,71	2,97		2,64	0,08	41,00	2,48	2,80	
Estudios que poseo tienen relación con la A.F. y el deporte	Sí	209	2,70	0,07	48,94	2,56	2,85	F(1,47)=4,34;	2,48	0,09	50,33	2,29	2,66	F(1,49)=9,18;
	No	416	2,90	0,05	43,76	2,79	3,00	p-valor=,043	2,82	0,07	45,42	2,69	2,96	p-valor=,004
¿Qué titulación tiene como entrenador?	No tengo titulación	14	3,09	0,29	37,15	2,50	3,68		2,95	0,37	38,91	2,20	3,69	
	Monitor de fútbol base	88	3,00	0,11	47,01	2,78	3,23		3,03	0,14	48,49	2,75	3,31	
	Entrenador nivel 1	220	2,90	0,07	37,56	2,75	3,05	F(4,41)=2,05;	2,79	0,09	39,61	2,60	2,98	F(4,43)=2,92;
	Entrenador nivel 2	169	2,67	0,08	42,98	2,50	2,83	p-valor=,106	2,49	0,10	44,58	2,28	2,70	p-valor=,032
	Entrenador nivel 3	134	2,79	0,09	42,85	2,61	2,98		2,60	0,12	44,31	2,37	2,83	
¿Está trabajando en otro oficio además de entrenar?	No	174	2,89	0,09	44,85	2,72	3,07		2,73	0,11	45,99	2,51	2,96	
	Sí, y además tiene relación con la actividad física y el deporte.	80	2,81	0,12	48,47	2,56	3,06	F(2,46)=0,40;	2,65	0,16	49,20	2,33	2,98	F(2,47)=0,09;
	Sí, pero no tiene relación con la actividad física y el deporte.	371	2,80	0,06	43,76	2,68	2,92	p-valor=,670	2,70	0,08	45,25	2,54	2,85	p-valor=,917
¿Cuánto tiempo lleva entrenando en el fútbol?	Menos de un año.	35	2,72	0,18	45,67	2,35	3,09		2,38	0,23	46,69	1,92	2,85	
	Entre 3 y 5 años.	169	2,97	0,08	43,76	2,80	3,14	F(3,44)=1,29;	2,92	0,11	45,03	2,70	3,13	F(3,45)=2,49;
	Entre 6 y 10 años.	246	2,79	0,07	41,27	2,65	2,94	p-valor=,290	2,69	0,09	42,62	2,51	2,87	p-valor=,073
	Más de 10 años.	175	2,77	0,08	42,76	2,60	2,94		2,58	0,10	43,89	2,37	2,79	
¿Cuánto tiempo llevas entrenando a este equipo?	Menos de 4 meses	202	2,79	0,08	47,11	2,63	2,95		2,69	0,10	47,64	2,48	2,89	
	Entre 5 y 6 meses	179	2,85	0,09	44,15	2,68	3,02	F(2,45)=0,19;	2,71	0,11	44,95	2,49	2,94	F(2,46)=0,02;
	Más de 7 meses	244	2,85	0,07	44,00	2,70	3,00	p-valor=,829	2,71	0,10	45,12	2,51	2,90	p-valor=,984
¿Cuántas horas entrena a la semana?	Entre 2 y 3 horas	25	2,60	0,22	43,69	2,17	3,04		2,57	0,28	45,22	2,01	3,12	
	Entre 3 y 4 horas	209	2,95	0,08	39,05	2,80	3,11	F(3,44)=2,17;	2,91	0,10	41,30	2,71	3,11	F(3,46)=2,76;
	Entre 5 y 6 horas	269	2,84	0,07	44,35	2,70	2,97	p-valor=,105	2,68	0,08	46,10	2,51	2,85	p-valor=,053
	Más de 6 horas	122	2,67	0,10	49,19	2,48	2,86		2,47	0,12	50,41	2,22	2,71	
Con usted ¿Cuántas personas conforman su cuerpo técnico?	Ninguna	114	2,78	0,10	46,97	2,57	2,99		2,67	0,13	47,91	2,40	2,94	
	Una persona más	336	2,89	0,06	41,64	2,77	3,02	F(3,44)=0,83;	2,77	0,08	43,46	2,61	2,93	F(3,45)=0,55;
	Dos personas más	86	2,71	0,12	43,77	2,47	2,95	p-valor=,487	2,60	0,16	45,11	2,28	2,92	p-valor=,654
¿Cuántos años ha jugado a nivel federado?	Más de tres personas	89	2,77	0,12	42,42	2,53	3,01		2,60	0,16	43,82	2,28	2,91	
	No he jugado	26	2,56	0,20	63,50	2,17	2,95		2,28	0,25	62,65	1,78	2,77	
	Entre 1 y 5 años	69	3,02	0,13	38,93	2,76	3,29	F(3,45)=2,10;	2,97	0,17	40,64	2,62	3,31	F(3,46)=2,56;
	Entre 6 y 10 años	165	2,93	0,09	39,08	2,75	3,10	p-valor=,113	2,83	0,11	40,70	2,61	3,06	p-valor=,067
¿Cuál fue la categoría máxima en la que jugó?	Más de 10 años	365	2,77	0,06	43,83	2,66	2,89		2,63	0,07	45,12	2,49	2,78	
	No jugué	26	2,56	0,20	64,00	2,16	2,97		2,28	0,26	62,44	1,77	2,79	
	Provincial	315	2,85	0,06	42,16	2,72	2,98	F(3,51)=1,09;	2,78	0,08	43,30	2,61	2,95	F(3,51)=1,28;
	Nacional	231	2,79	0,07	42,98	2,64	2,94	p-valor=,364	2,66	0,10	44,02	2,47	2,85	p-valor=,292
Profesional	53	2,99	0,15	51,62	2,69	3,28		2,69	0,19	51,70	2,31	3,07		

**Tabla 119.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala laissez faire según las categorías del nivel de estudios más alto del entrenador.*

(I) Nivel más alto de estudios que posee	(J) Nivel más alto de estudios que posee	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Estudios Primarios/E.S.O.	B.U.P./C.O.U./Bachillerato/Formación Profesional Grado Medio	-0,076	0,313	46	1,000	-0,937	0,784
	F.P. Grado Superior	-0,048	0,290	46	1,000	-0,844	0,748
	Titulación Universitaria	0,157	0,255	46	0,991	-0,544	0,857
B.U.P./C.O.U./Bachillerato /F.P. Grado Medio	F. P. Grado Superior	0,028	0,299	46	1,000	-0,795	0,851
	Titulación Universitaria	0,233	0,266	46	0,946	-0,498	0,964
Formación Profesional Grado Superior	Titulación Universitaria	0,205	0,238	46	0,951	-0,450	0,859

**Tabla 120.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala laissez faire según las categorías de titulación del entrenador.*

(I) ¿Qué titulación tiene como entrenador?	(J) ¿Qué titulación tiene como entrenador?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No tengo titulación	Monitor de fútbol base	0,094	0,694	45	1,000	-1,949	2,136
	Entrenador nivel 1.	-0,109	0,674	45	1,000	-2,094	1,875
	Entrenador nivel 2.	-0,036	0,677	45	1,000	-2,029	1,957
	Entrenador nivel 3.	-0,159	0,683	45	1,000	-2,170	1,852
Monitor de fútbol base	Entrenador nivel 1.	-0,203	0,283	45	0,998	-1,037	0,631
	Entrenador nivel 2.	-0,129	0,290	45	1,000	-0,983	0,724
	Entrenador nivel 3.	-0,253	0,304	45	0,995	-1,148	0,642
Entrenador nivel 1.	Entrenador nivel 2.	0,074	0,239	45	1,000	-0,631	0,778
	Entrenador nivel 3.	-0,050	0,256	45	1,000	-0,804	0,704
Entrenador nivel 2.	Entrenador nivel 3.	-0,123	0,264	45	1,000	-0,899	0,652

### 5.3.3. CLIMA TAREA (ENTRENADORES).

Las Tablas 121 (y sus análisis post hoc en las Tablas 122 y 123) muestran los resultados correspondientes a las subescalas aprendizaje cooperativo y esfuerzo / mejora, pertenecientes a la escala clima tarea.

Los resultados muestran diferencias en la percepción de los jugadores en del aprendizaje cooperativo y el esfuerzo/mejora (121) en función del nivel de estudios de su entrenador, no encontrándose entre qué medias hay diferencias en esta variable de caracterización de los entrenadores (véase Tablas 122 y 123).

Tabla 121.

Comparación de medias en las subescalas aprendizaje cooperativo y esfuerzo/mejora (entrenadores).

CATEGORÍAS	Aprendizaje Cooperativo							Esfuerzo/Mejora					
	N	Media	Error tip	gl	I.C. 95%			Media	Error tip	gl	I.C. 95%		
					Lím. Inf.	Lím. Sup.					Lím. Inf.	Lím. Sup.	
Edad	20-29 años	112	3,87	0,10	45,84	3,66	4,07		3,97	0,08	48,17	3,81	4,13
	30-39 años	355	3,76	0,06	43,71	3,64	3,87	F(3,48)=1,56;	3,89	0,05	45,90	3,80	3,98
	40-49 años	70	3,82	0,12	56,57	3,58	4,06	p-valor=,211	3,84	0,09	59,93	3,65	4,03
	50-59 años	88	3,55	0,11	45,57	3,32	3,78		3,74	0,09	47,96	3,56	3,92
Nivel más alto de estudios que posee	Estudios Primarios/E.S.O.	110	3,66	0,10	45,73	3,46	3,85		3,73	0,07	47,73	3,59	3,88
	B.U.P./C.O.U./												
	Bachillerato/	102	3,81	0,10	44,23	3,61	4,02	F(3,46)=3,06;	3,94	0,08	46,51	3,78	4,09
	F.P. Grado Medio							p-valor=,037					
Estudios que poseo	F. P. Grado Superior	121	3,56	0,09	51,32	3,38	3,74		3,73	0,07	55,05	3,59	3,86
	Titulación Universitaria	292	3,86	0,06	42,55	3,74	3,98		3,98	0,05	44,48	3,88	4,07
¿Estudios que poseo tienen relación con la A.F. y el deporte?	Sí	209	3,79	0,07	51,43	3,64	3,94	F(1,50)=0,28;	3,89	0,06	54,05	3,77	4,01
	No	416	3,74	0,05	46,78	3,63	3,85	p-valor=,597	3,87	0,04	48,94	3,78	3,95
¿Qué titulación tiene como entrenador?	No tengo titulación	14	3,57	0,30	40,26	2,96	4,18		3,64	0,22	41,76	3,19	4,09
	Monitor de fútbol base	88	3,60	0,11	49,68	3,37	3,83	F(4,44)=0,82;	3,75	0,08	52,50	3,58	3,92
	Entrenador nivel 1	220	3,75	0,08	41,12	3,60	3,91	p-valor=,517	3,83	0,06	42,31	3,72	3,95
	Entrenador nivel 2	169	3,83	0,08	45,84	3,66	4,00		4,00	0,06	48,12	3,88	4,13
	Entrenador nivel 3	134	3,79	0,09	45,50	3,60	3,97		3,89	0,07	47,93	3,75	4,03
¿Está trabajando en otro oficio además de entrenar?	No	174	3,78	0,08	47,75	3,61	3,95		3,86	0,07	49,78	3,73	4,00
	Si, y además tiene relación con la A.F. y el deporte.	80	3,83	0,12	51,33	3,58	4,07	F(2,49)=0,35;	3,90	0,09	53,63	3,71	4,09
	Si, pero no tiene relación con la A.F. y el deporte.	371	3,73	0,06	46,81	3,61	3,84	p-valor=,707	3,87	0,05	48,69	3,78	3,97
¿Cuánto tiempo lleva entrenando en el fútbol?	Menos de un año.	35	3,48	0,18	49,49	3,12	3,85		3,90	0,14	51,53	3,61	4,18
	Entre 3 y 5 años.	169	3,74	0,08	47,84	3,57	3,91	F(3,47)=0,83;	3,82	0,07	49,69	3,69	3,96
	Entre 6 y 10 años.	246	3,79	0,07	45,33	3,64	3,93	p-valor=,484	3,87	0,06	47,03	3,76	3,98
	Más de 10 años.	175	3,78	0,08	46,59	3,61	3,95		3,93	0,07	48,45	3,80	4,06
Tiempo entrenando a este equipo	Menos de 4 meses	202	3,70	0,08	49,31	3,55	3,85	F(2,47)=1,16;	3,80	0,06	52,32	3,68	3,92
	Entre 5 y 6 meses	179	3,71	0,08	46,28	3,54	3,87	p-valor=,322	3,93	0,06	49,00	3,81	4,06
	Más de 7 meses	244	3,84	0,07	46,21	3,70	3,98		3,90	0,05	48,78	3,78	4,01
¿Cuántas horas entrena a la semana?	Entre 2 y 3 horas	25	3,64	0,22	46,01	3,19	4,09		3,87	0,17	48,15	3,52	4,22
	Entre 3 y 4 horas	209	3,73	0,08	42,31	3,57	3,89	F(3,47)=0,33;	3,86	0,06	44,06	3,73	3,98
	Entre 5 y 6 horas	269	3,74	0,07	46,96	3,61	3,88	p-valor=,802	3,88	0,05	49,10	3,77	3,98
	Más de 6 horas	122	3,83	0,10	51,12	3,64	4,03		3,90	0,08	53,62	3,75	4,05
Con usted, ¿Cuántas personas conforman su cuerpo técnico?	Ninguna	114	3,76	0,10	50,13	3,55	3,96		3,87	0,08	53,01	3,71	4,03
	Una persona más	336	3,73	0,06	45,09	3,61	3,86	F(3,47)=0,46;	3,86	0,05	47,39	3,76	3,95
	Dos personas más	86	3,70	0,12	47,03	3,46	3,94	p-valor=,710	3,86	0,09	49,59	3,67	4,04
	Más de tres personas	89	3,88	0,12	45,64	3,64	4,12		3,97	0,09	48,10	3,79	4,16
¿Cuántos años ha jugado a nivel federado?	No he jugado	26	3,67	0,20	64,84	3,27	4,06		3,95	0,15	68,02	3,64	4,26
	Entre 1 y 5 años	69	3,62	0,14	42,83	3,34	3,90	F(3,49)=0,50;	3,78	0,11	44,13	3,57	4,00
	Entre 6 y 10 años	165	3,80	0,09	42,87	3,63	3,98	p-valor=,685	3,88	0,07	44,20	3,74	4,02
	Más de 10 años	365	3,77	0,06	47,36	3,65	3,88		3,89	0,04	49,00	3,80	3,98
¿Cuál fue la categoría máxima en la que usted jugó?	No jugué	26	3,67	0,20	65,25	3,27	4,06		3,95	0,15	69,51	3,64	4,25
	Provincial	315	3,72	0,06	44,96	3,59	3,85	F(3,53)=0,38;	3,82	0,05	46,58	3,72	3,92
	Nacional	231	3,79	0,07	45,72	3,64	3,94	p-valor=,770	3,92	0,06	47,44	3,80	4,03
	Profesional	53	3,85	0,15	53,86	3,56	4,15		3,96	0,11	56,57	3,73	4,18

**Tabla 122.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala aprendizaje cooperativo según las categorías de nivel de estudios del entrenador.*

(I) Nivel más alto de estudios que posee	(J) Nivel más alto de estudios que posee	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Estudios Primarios/E.S.O.	B.U.P./C.O.U./Bachillerato/Formación Profesional Grado Medio	0,191	0,301	46	0,989	-0,636	1,017
	Formación Profesional Grado Superior	-0,073	0,278	46	1,000	-0,838	0,691
	Titulación Universitaria	0,154	0,245	46	0,990	-0,519	0,827
B.U.P./C.O.U./Bachillerato/Formación Profesional Grado Medio	Formación Profesional Grado Superior	-0,264	0,288	46	0,933	-1,055	0,526
	Titulación Universitaria	-0,037	0,255	46	1,000	-0,739	0,665
Formación Profesional Grado Superior	Titulación Universitaria	0,227	0,228	46	0,905	-0,401	0,855

**Tabla 123.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la subescala esfuerzo/mejora según las categorías de nivel de estudios del entrenador.*

(I) Nivel más alto de estudios que posee	(J) Nivel más alto de estudios que posee	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Estudios Primarios/E.S.O.	B.U.P./C.O.U./Bachillerato/Formación Profesional Grado Medio	0,012	0,184	46	1,000	-0,494	0,518
	Formación Profesional Grado Superior	-0,017	0,170	46	1,000	-0,486	0,451
	Titulación Universitaria	-0,017	0,150	46	1,000	-0,430	0,395
B.U.P./C.O.U./Bachillerato/Formación Profesional Grado Medio	Formación Profesional Grado Superior	-0,029	0,176	46	1,000	-0,513	0,455
	Titulación Universitaria	-0,029	0,156	46	1,000	-0,459	0,401
Formación Profesional Grado Superior	Titulación Universitaria	0,000	0,140	46	1,000	-0,385	0,385

### 5.3.4. CLIMA EGO (ENTRENADORES).

Las Tablas 124 muestran los resultados para la subescala castigo por errores perteneciente a la escala clima ego.

Los resultados muestran que aquellos entrenadores cuyos estudios no tienen relación con la actividad física y el deporte, tienden a castigar más los errores que aquellos cuyos estudios si tienen relación con la actividad física y el deporte (véase Tabla 124).

Tabla 124.

Comparación de medias en la subescala castigo por errores (entrenadores).

	CATEGORÍAS	Castigo por errores					
		Media	Error típ	gl	I.C. 95%		
					Lím. Inf.	Lím. Sup.	
Edad	20-29 años	2,93	0,13	47,08	2,67	3,18	F(3,48)=0,22; p-valor=,879
	30-39 años	2,94	0,07	45,61	2,80	3,09	
	40-49 años	3,07	0,15	52,30	2,77	3,37	
	50-59 años	2,95	0,14	46,35	2,66	3,24	
Nivel más alto de estudios que posee	Estudios Primarios/E.S.O.	3,06	0,13	47,73	2,81	3,32	F(3,47)=0,64; p-valor=,595
	B.U.P./C.O.U./Bachillerato/ F. P. Grado Medio	2,98	0,13	45,91	2,71	3,24	
	F.P. Grado Superior	2,83	0,11	49,42	2,61	3,06	
Estudios que poseo tienen relación con la A.F. y el deporte	Titulación Universitaria	2,97	0,08	45,10	2,81	3,13	F(1,50)=4,97; p-valor=,030
	Sí	2,81	0,08	50,64	2,64	2,98	
¿Qué titulación tiene como entrenador?	No	3,04	0,06	47,77	2,92	3,17	F(4,46)=0,62; p-valor=,653
	No tengo titulación	2,66	0,37	42,87	1,91	3,40	
	Monitor de fútbol base	3,05	0,14	49,11	2,77	3,32	
	Entrenador nivel 1	3,01	0,09	44,10	2,82	3,20	
¿Está trabajando en otro oficio además de entrenar?	Entrenador nivel 2	2,86	0,10	46,52	2,65	3,06	F(2,48)=0,30; p-valor=,745
	Entrenador nivel 3	2,98	0,11	45,98	2,75	3,20	
	No	3,02	0,10	47,56	2,82	3,22	
¿Cuánto tiempo lleva entrenando en el fútbol?	Si, y además tiene relación con la A.F. y el deporte.	2,95	0,14	49,75	2,66	3,23	F(3,47)=0,43; p-valor=,734
	Si, pero no tiene relación con la A.F. y el deporte.	2,93	0,07	47,32	2,79	3,07	
	Menos de un año.	2,91	0,22	48,31	2,47	3,35	
¿Cuánto tiempo llevas entrenando a este equipo?	Entre 3 y 5 años.	2,95	0,10	47,86	2,75	3,15	F(2,48)=1,27; p-valor=,290
	Entre 6 y 10 años.	2,90	0,09	46,11	2,73	3,08	
	Más de 10 años.	3,05	0,10	46,45	2,85	3,25	
¿Cuántas horas entrena a la semana?	Menos de 4 meses	2,92	0,09	48,82	2,74	3,10	F(3,47)=0,56; p-valor=,647
	Entre 5 y 6 meses	2,87	0,10	46,80	2,67	3,06	
	Más de 7 meses	3,06	0,08	47,36	2,89	3,23	
	Entre 2 y 3 horas	2,86	0,26	45,92	2,33	3,39	
¿Cuántas personas conforman su cuerpo técnico además de usted?	Entre 3 y 4 horas	2,97	0,10	44,30	2,78	3,16	F(3,47)=1,10; p-valor=,358
	Entre 5 y 6 horas	2,90	0,08	46,97	2,74	3,06	
	Más de 6 horas	3,07	0,11	49,24	2,84	3,30	
	Ninguna	2,95	0,12	49,21	2,71	3,19	
¿Cuántos años ha jugado a nivel federado?	Una persona más	2,90	0,07	46,47	2,76	3,05	F(3,48)=0,19; p-valor=,905
	Dos personas más	3,19	0,14	47,28	2,91	3,47	
	Más de tres personas	2,96	0,14	46,26	2,68	3,23	
	No he jugado	2,80	0,23	56,80	2,34	3,26	
¿Cuál fue la categoría máxima en la que usted jugó?	Entre 1 y 5 años	2,94	0,17	44,52	2,60	3,28	F(3,50)=0,32; p-valor=,810
	Entre 6 y 10 años	2,96	0,11	44,42	2,74	3,18	
	Más de 10 años	2,97	0,07	47,29	2,83	3,11	
¿Cuál fue la categoría máxima en la que usted jugó?	No jugué	2,80	0,23	56,89	2,34	3,26	F(3,50)=0,32; p-valor=,810
	Provincial	2,94	0,08	45,53	2,78	3,09	
	Nacional	3,01	0,09	45,97	2,84	3,19	
¿Cuál fue la categoría máxima en la que usted jugó?	Profesional	2,94	0,17	50,75	2,59	3,29	F(3,50)=0,32; p-valor=,810

#### **5.4. ESCALAS LIDERAZGO, CLIMA MOTIVACIONAL Y VARIABLES DE RESULTADO (ENTRENADORES).**

A continuación se muestran los resultados obtenidos para las escalas de los jugadores del cuestionario del liderazgo, del clima y de las variables de resultado en función de las variables de caracterización del entrenador.

##### **5.4.1. ESTILOS DE LIDERAZGO (ENTRENADORES).**

Los resultados muestran diferencias en la percepción de los jugadores en el estilo pasivo del entrenador, siendo mayor para aquellos entrenadores cuyos estudios no tienen relación con la actividad física y el deporte, frente a los que sí (véase Tabla 125).

Asimismo, se encuentran diferencias en cuanto al nivel de estudios y nivel de titulación como entrenador, sin poder saber entre qué medias de estas variables existen diferencias (véase Tablas 126 y 127).

**Tabla 125.**  
*Comparaciones de medias en la escala estilo pasivo (entrenadores).*

	CATEGORÍAS	Estilo Pasivo						
		N	Media	Error típ	gl	I.C. 95%		
						Lím. Inf.	Lím. Sup.	
Edad	20-29 años	112	2,68	0,12	45,33	2,44	2,93	F(3,47)=0,40; p-valor=,751
	30-39 años	355	2,76	0,07	43,45	2,62	2,90	
	40-49 años	70	2,76	0,14	53,58	2,47	3,04	
	50-59 años	88	2,88	0,14	44,80	2,61	3,16	
Nivel más alto de estudios que posee	Estudios Primarios/E.S.O.	110	2,98	0,11	44,41	2,75	3,20	F(3,44)=2,92; p-valor=,044
	B.U.P./C.O.U./Bachillerato/ F.P. Grado Medio	102	2,52	0,12	42,74	2,28	2,75	
	F.P.Grado Superior	121	2,84	0,10	48,62	2,63	3,05	
	Titulación Universitaria	292	2,74	0,07	41,35	2,60	2,88	
¿Los estudios que poseo tienen relación con la A.F. y el deporte?	Sí	209	2,59	0,08	49,71	2,43	2,75	F(1,48)=7,31; p-valor=,009
	No	416	2,86	0,06	45,25	2,74	2,98	
¿Qué titulación tiene como entrenador?	No tengo titulación	14	3,02	0,32	38,63	2,37	3,67	F(4,42)=2,65; p-valor=,046
	Monitor de fútbol base	88	3,01	0,12	47,66	2,77	3,26	
	Entrenador nivel 1	220	2,84	0,08	39,47	2,68	3,00	
	Entrenador nivel 2	169	2,58	0,09	43,98	2,40	2,76	
	Entrenador nivel 3	134	2,70	0,10	43,64	2,49	2,90	
¿Está trabajando en otro oficio además de entrenar?	No	174	2,81	0,10	45,82	2,62	3,01	F(2,47)=0,18; p-valor=,836
	Sí, y además tiene relación con la A.F. y el deporte.	80	2,73	0,14	48,88	2,45	3,01	
¿Cuánto tiempo lleva entrenando en el fútbol?	Sí, pero no tiene relación con la A.F. y el deporte.	371	2,75	0,07	45,17	2,61	2,88	F(3,44)=1,96; p-valor=,134
	Menos de un año.	35	2,55	0,20	46,17	2,14	2,95	
	Entre 3 y 5 años.	169	2,94	0,09	44,77	2,75	3,13	
	Entre 6 y 10 años.	246	2,74	0,08	42,49	2,58	2,90	
¿Cuánto tiempo llevas entrenando a este equipo?	Más de 10 años.	175	2,68	0,09	43,55	2,49	2,86	F(2,46)=0,08; p-valor=,926
	Menos de 4 meses	202	2,74	0,09	47,54	2,56	2,91	
	Entre 5 y 6 meses	179	2,78	0,10	44,95	2,59	2,97	
¿Cuántas horas entrena a la semana?	Más de 7 meses	244	2,78	0,08	45,21	2,61	2,94	F(3,45)=2,62; p-valor=,062
	Entre 2 y 3 horas	25	2,58	0,24	44,67	2,11	3,06	
	Entre 3 y 4 horas	209	2,93	0,09	41,14	2,76	3,10	
	Entre 5 y 6 horas	269	2,76	0,07	45,60	2,61	2,90	
¿Cuántas personas conforman su cuerpo técnico además de usted?	Más de 6 horas	122	2,57	0,10	49,58	2,36	2,78	F(3,45)=0,68; p-valor=,570
	Ninguna	114	2,72	0,11	47,54	2,49	2,96	
	Una persona más	336	2,83	0,07	43,37	2,69	2,97	
	Dos personas más	86	2,65	0,14	44,89	2,38	2,93	
En cuanto a su experiencia como jugador, ¿cuántos años ha jugado a nivel federado?	Más de tres personas	89	2,68	0,13	43,63	2,41	2,95	F(3,46)=2,50; p-valor=,071
	No he jugado	26	2,42	0,21	61,26	2,00	2,85	
	Entre 1 y 5 años	69	2,99	0,15	40,66	2,70	3,29	
	Entre 6 y 10 años	165	2,88	0,10	40,69	2,69	3,07	
¿Cuál fue la categoría máxima en la que usted jugó?	Más de 10 años	365	2,70	0,06	44,90	2,58	2,83	F(3,50)=1,12; p-valor=,351
	No jugué	26	2,42	0,22	60,99	1,98	2,86	
	Provincial	315	2,82	0,07	43,19	2,67	2,96	
	Nacional	231	2,72	0,08	43,86	2,56	2,89	
	Profesional	53	2,84	0,16	51,05	2,51	3,16	

**Tabla 126.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala estilo pasivo según las categorías de nivel de estudios del entrenador.*

(I) Nivel más alto de estudios que posee	(J) Nivel más alto de estudios que posee	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Estudios Primarios/E.S.O.	B.U.P./C.O.U./Bachillerato/Formación Profesional Grado Medio	-0,300	0,249	46	<b>0,799</b>	-0,986	0,385
	Formación Profesional Grado Superior	-0,256	0,231	46	0,851	-0,890	0,378
	Titulación Universitaria	-0,052	0,203	46	1,000	-0,610	0,506
B.U.P./C.O.U./Bachillerato/F.P.Grado Medio	Formación Profesional Grado Superior	0,044	0,238	46	1,000	-0,611	0,699
	Titulación Universitaria	0,249	0,212	46	0,817	-0,334	0,831
Formación Profesional Grado Superior	Titulación Universitaria	0,205	0,189	46	0,867	-0,316	0,725

**Tabla 127.**

*Comparaciones pareadas de las medias de la escala estilo pasivo según las categorías de titulación del entrenador.*

(I) ¿Qué titulación tiene como entrenador?	(J) ¿Qué titulación tiene como entrenador?	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
No tengo titulación	Monitor de fútbol base	-0,234	0,561	45	1,000	-1,887	1,418
	Entrenador nivel 1.	-0,297	0,545	45	1,000	-1,902	1,309
	Entrenador nivel 2.	-0,241	0,548	45	1,000	-1,853	1,371
	Entrenador nivel 3.	-0,364	0,553	45	0,999	-1,991	1,263
Monitor de fútbol base	Entrenador nivel 1.	-0,063	0,229	45	1,000	-0,737	0,612
	Entrenador nivel 2.	-0,007	0,235	45	1,000	-0,697	0,684
	Entrenador nivel 3.	-0,129	0,246	45	1,000	-0,853	0,595
Entrenador nivel 1.	Entrenador nivel 2.	0,056	0,194	45	1,000	-0,514	0,626
	Entrenador nivel 3.	-0,067	0,207	45	1,000	-0,677	0,543
Entrenador nivel 2.	Entrenador nivel 3.	-0,123	0,213	45	1,000	-0,750	0,505

#### 5.4.2. CLIMA MOTIVACIONAL (Entrenadores).

La Tabla 128 (y su análisis post hoc en la Tabla 129) muestra los resultados para las escalas clima tarea y clima ego.

Los resultados muestran que aquellos entrenadores cuyos estudios no tienen relación con la actividad física y el deporte, tienden a crear climas de implicación en el ego en mayor medida que aquellos cuyos estudios si tienen relación con la actividad física y el deporte (véase Tabla 128).

Asimismo, existen diferencias en la creación de climas de implicación en la tarea en función del nivel de estudios alcanzado, sin poder señalar entre qué niveles de estudios hay diferencias (véase Tabla 128 y 129).

Tabla 128.

Comparaciones de medias en las escalas clima tarea y clima ego (entrenadores).

CATEGORÍAS	Clima Tarea							Clima Ego						
	N	Media	Error tip	gl	I.C. 95%			Media	Error tip	gl	I.C. 95%			
					Lim. Inf.	Lim. Sup.					Lim. Inf.	Lim. Sup.		
Edad	20-29 años	112	3,93	0,08	47,17	3,77	4,09		2,78	0,11	46,19	2,56	3,00	
	30-39 años	355	3,84	0,04	45,07	3,75	3,93	F(3,49)=1,44;	2,82	0,06	44,60	2,69	2,94	F(3,47)=0,35;
	40-49 años	70	3,79	0,09	57,18	3,60	3,97	p-valor=,242	2,93	0,13	52,17	2,68	3,19	p-valor=,790
	50-59 años	88	3,69	0,09	46,77	3,51	3,87		2,88	0,12	45,49	2,63	3,13	
Nivel más alto de estudios que posee	Estudios Primarios/E.S.O.	110	3,71	0,07	47,20	3,56	3,86		2,94	0,11	46,53	2,72	3,16	
	B.U.P./C.O.U./ Bachillerato	102	3,88	0,08	45,60	3,73	4,04	<b>F(3,47)=3,93;</b>	2,79	0,11	44,69	2,56	3,02	F(3,46)=0,48;
	/F. P. Grado Medio							<b>p-valor=,014</b>						p-valor=,699
	F.P. Grado Superior	121	3,69	0,07	52,65	3,55	3,82		2,86	0,10	48,57	2,66	3,06	
	Titulación Universitaria	292	3,92	0,05	43,93	3,83	4,02		2,80	0,07	43,78	2,66	2,94	
¿Los estudios que poseo tienen relación con la A.F. y el deporte?	Sí	209	3,86	0,06	52,44	3,75	3,98	F(1,51)=0,50;	2,69	0,07	49,93	2,54	2,84	F(1,49)=5,98;
	No	416	3,81	0,04	48,02	3,73	3,90	p-valor=,484	2,91	0,05	46,66	2,80	3,02	p-valor=,018
¿Qué titulación tiene como entrenador?	No tengo titulación	14	3,61	0,22	41,02	3,16	4,06		2,78	0,32	41,80	2,14	3,42	
	Monitor de fútbol base	88	3,69	0,08	50,60	3,53	3,86		2,94	0,12	48,69	2,71	3,18	
	Entrenador nivel 1	220	3,80	0,06	41,89	3,69	3,91	F(4,45)=1,77;	2,90	0,08	43,03	2,74	3,07	F(4,45)=0,87;
	Entrenador nivel 2	169	3,94	0,06	46,69	3,81	4,06	p-valor=,152	2,72	0,09	45,85	2,55	2,90	p-valor=,490
	Entrenador nivel 3	134	3,86	0,07	46,35	3,72	4,00		2,80	0,10	45,31	2,61	3,00	
¿Está trabajando en otro oficio además de entrenar?	No	174	3,83	0,06	48,76	3,70	3,96		2,87	0,09	46,57	2,70	3,05	
	Sí, y además tiene relación con la A.F. y el deporte.	80	3,91	0,09	52,19	3,72	4,09	F(2,50)=0,39;	2,76	0,12	48,98	2,51	3,01	F(2,48)=0,28;
	Sí, pero no tiene relación con la A.F. y el deporte.	371	3,81	0,04	47,94	3,72	3,90	p-valor=,678	2,84	0,06	46,24	2,71	2,96	p-valor=,755
¿Cuánto tiempo lleva entrenando en el fútbol?	Menos de un año.	35	3,77	0,14	49,65	3,48	4,06		2,87	0,19	47,46	2,48	3,25	
	Entre 3 y 5 años.	169	3,80	0,07	48,27	3,67	3,94	F(3,48)=0,22;	2,87	0,09	46,86	2,69	3,05	F(3,46)=0,21;
	Entre 6 y 10 años.	246	3,83	0,06	45,89	3,72	3,94	p-valor=,884	2,79	0,08	45,02	2,64	2,94	p-valor=,889
	Más de 10 años.	175	3,87	0,06	46,92	3,74	4,00		2,86	0,09	45,46	2,68	3,04	
¿Cuánto tiempo llevas entrenando a este equipo?	Menos de 4 meses	202	3,75	0,06	50,41	3,64	3,87		2,79	0,08	48,12	2,63	2,94	
	Entre 5 y 6 meses	179	3,88	0,06	47,44	3,75	4,00	F(2,48)=1,35;	2,77	0,09	45,93	2,60	2,94	F(2,47)=1,21;
	Más de 7 meses	244	3,86	0,05	47,50	3,76	3,97	p-valor=,270	2,93	0,07	46,43	2,78	3,07	p-valor=,307
¿Cuántas horas entrena a la semana?	Entre 2 y 3 horas	25	3,74	0,17	46,81	3,40	4,08		2,55	0,23	44,84	2,09	3,01	
	Entre 3 y 4 horas	209	3,80	0,06	43,40	3,67	3,92	F(3,47)=0,38;	2,86	0,08	42,91	2,70	3,03	F(3,45)=0,59;
	Entre 5 y 6 horas	269	3,84	0,05	47,83	3,73	3,94	p-valor=,768	2,83	0,07	45,90	2,69	2,97	p-valor=,628
	Más de 6 horas	122	3,89	0,08	51,75	3,74	4,04		2,87	0,10	48,46	2,67	3,07	
¿Cuántas personas conforman su cuerpo técnico además de usted?	Ninguna	114	3,81	0,08	51,22	3,65	3,96		2,80	0,10	48,41	2,59	3,00	
	Una persona más	336	3,81	0,05	46,36	3,72	3,90	F(3,48)=0,85;	2,82	0,06	45,32	2,69	2,95	F(3,46)=1,00;
	Dos personas más	86	3,80	0,09	48,19	3,62	3,99	p-valor=,474	3,03	0,12	46,30	2,78	3,27	p-valor=,402
	Más de tres personas	89	3,96	0,09	46,80	3,78	4,14		2,76	0,12	45,21	2,52	3,01	
En cuanto a su experiencia como jugador, ¿cuántos años ha jugado a nivel federado?	No he jugado	26	3,90	0,15	64,23	3,59	4,20		2,81	0,20	56,79	2,40	3,21	
	Entre 1 y 5 años	69	3,75	0,11	43,73	3,54	3,97		2,87	0,15	43,23	2,57	3,16	
	Entre 6 y 10 años	165	3,83	0,07	43,73	3,69	3,97	F(3,49)=0,24;	2,83	0,09	43,14	2,64	3,02	F(3,47)=0,02;
	Más de 10 años	365	3,84	0,04	48,00	3,75	3,93	p-valor=,865	2,83	0,06	46,24	2,71	2,96	p-valor=,995
¿Cuál fue la categoría máxima en la que usted jugó?	No jugué	26	3,90	0,15	65,78	3,60	4,20		2,81	0,20	57,13	2,40	3,21	
	Provincial	315	3,78	0,05	45,93	3,68	3,87	F(3,54)=0,92;	2,85	0,07	44,59	2,72	2,99	F(3,50)=0,09;
	Nacional	231	3,86	0,06	46,67	3,75	3,98	p-valor=,436	2,81	0,08	45,07	2,65	2,96	p-valor=,963
	Profesional	53	3,94	0,11	54,67	3,72	4,16		2,87	0,15	50,31	2,57	3,18	

Tabla 129.

Comparaciones pareadas de las medias de la escala clima tarea según las categorías de nivel de estudios del entrenador.

(I) Nivel más alto de estudios que posee	(J) Nivel más alto de estudios que posee	Diferencia entre las medias (I-J)	Error típico	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Estudios Primarios/E.S.O.	B.U.P./C.O.U./Bachillerato/Formación Profesional Grado Medio	-0,090	0,156	46	0,993	-0,519	0,339
	Formación Profesional Grado Superior	-0,130	0,144	46	0,939	-0,527	0,267
	Titulación Universitaria	-0,042	0,127	46	1,000	-0,391	0,307
B.U.P./C.O.U./Bachillerato/ F. P. Grado Medio	Formación Profesional Grado Superior	-0,040	0,149	46	1,000	-0,450	0,370
	Titulación Universitaria	0,048	0,133	46	1,000	-0,317	0,412
Formación Profesional Grado Superior	Titulación Universitaria	0,088	0,119	46	0,976	-0,238	0,414

## 6. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN.

### 6.1. CORRELACIONES DE LAS VARIABLES DE LOS JUGADORES.

Las Tablas 130 a 133 muestran las correlaciones bivariantes entre las subescalas del MLQ, PMCSQ-2 y variables de resultado. La Tabla 130 muestra las correlaciones de las subescalas del MLQ. Las correlaciones fueron altas y significativas para las subescalas de una misma escala. Los valores más altos se obtuvieron para las correlaciones entre las escalas *laissez faire* y MBEP (.68), entre las escalas influencia idealizada – atribución y motivación inspiracional (.58) y entre las escalas MBEA y estimulación intelectual (.58). Las correlaciones fueron significativas al 5%. Como se puede observar, todas las subescalas de liderazgo transformacional y liderazgo transformacional están correlacionadas entre ellas a nivel moderado o alto, a excepción de las escalas que componen el liderazgo pasivo: dirección por excepción pasiva y *laissez faire* cuya correlación entre ellas es alta, pero las correlaciones de éstas con el resto de subescalas son no significativas o bajas.

Tabla 130.

Correlaciones bivariantes entre las subescalas del MLQ-5X (jugadores N = 625).

	I.I.A	I.I.C	Motiv. Inspir.	Estim. Intel.	Consid. Individ.	R. C.	MBEA	MBEP	Laissez Faire
Influencia Idealizada – Atribución (I.I.A)	1								
Influencia Idealizada – Conducta (I.I.C)	,58****	1							
Motivación Inspiracional	,55****	,57****	1						
Estimulación Intelectual	,52****	,57****	,52****	1					
Consideración Individualizada	,56****	,53****	,51****	,54****	1				
Recompensa Contingente	,49****	,50****	,48****	,54****	,49****	1			
Dirección por Excepción– Activa (MBEA)	,55****	,56****	,51****	,58****	,47****	,51****	1		
Dirección por Excepción– Pasiva (MBEP)	,11***	,19****	,01	,20****	,28****	,17****	,20****	1	
Laissez Faire	-,05	,06	-,15****	,08*	,17****	,05	,02	,68****	1

**Nota.** \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\* $p < .005$ ; \*\*\*\* $p < .001$

En la Tabla 131 se observa las correlaciones para las subescalas de PMCSQ-2. Las correlaciones más altas y estadísticamente significativas se observan entre las subescalas de aprendizaje cooperativo y esfuerzo/mejora (.63), entre esfuerzo/mejora e importancia de rol (.60) y entre reconocimiento desigual y rivalidad entre los miembros del grupo (.53). Además, las correlaciones entre las subescalas que están dentro de la misma escala son positivas y más fuertes, mientras que las correlaciones entre las subescalas de clima tarea y las de clima ego son negativas y más débiles. Resultado que cabe de esperar por lo observado en los datos obtenidos del análisis confirmatorio.

**Tabla 131.***Correlaciones bivariantes entre las subescalas del PMCSQ-2 (jugadores).*

	Aprendiz. Cooperat.	Esfuerzo/ Mejora	Importancia de rol	Reconocim. desigual	Castigo por errores	Rivalidad
Aprendizaje Cooperativo	1					
Esfuerzo / Mejora	,63****	1				
Importancia de rol	,48****	,60****	1			
Reconocimiento Desigual	-,28****	-,29****	-,24****	1		
Castigo por errores	-,06	-,10*	-,07	,48****	1	
Rivalidad entre los miembros del grupo	-,14****	-,22****	-,18****	,53****	,28****	1

**Nota.** N = 625. \*p < .05; \*\* p < .01; \*\*\*p < .005; \*\*\*\*p < .001

Las correlaciones bivariantes entre las subescalas de variables de resultado son altas y significativas al 5% (véase Tabla 132).

**Tabla 132.***Correlaciones bivariantes entre las subescalas de la escala variables de resultado (jugadores).*

	Esfuerzo Extra	Eficacia	Satisfacción
Esfuerzo Extra	1		
Eficacia	,69****	1	
Satisfacción	,60****	,62****	1

**Nota.** N = 625. \*\*\*\*p < .000

Las correlaciones entre las escalas del liderazgo, clima y resultados se muestran en la Tabla 133. Se observa que los liderazgos transformacional y transaccional activo están altamente correlacionados. La correlación existente entre el clima tarea y el clima ego es negativa. Por el contrario, el clima tarea correlaciona significativa y positivamente con el liderazgo transformacional y transaccional y con las subescalas de variables de resultados. A su vez, se observa la fuerte relación de las subescalas de variables de resultados con los dos estilos de liderazgo: el transformacional y el transaccional. La relación más alta encontrada con el estilo pasivo corresponde a su relación con el clima ego.

**Tabla 133.**

Correlaciones bivariantes entre las escalas (jugadores).

	Lider. Transf.	Lider. Transac.	Estilo Pasivo	Clima Tarea	Clima Ego	Esfuerzo Extra	Eficacia	Satisfacción
Liderazgo Transformacional	1							
Liderazgo Transaccional	,75****	1						
Estilo Pasivo	,12****	,13***	1					
Clima Tarea	,40****	,37****	-,18***	1				
Clima Ego	-,09*	-,03	,35****	-,27****	1			
Esfuerzo Extra	,62****	,55****	-,03	,38****	-,16****	1		
Eficacia	,67****	,60****	,05	,39****	-,08	,69****	1	
Satisfacción	,63****	,52****	,01	,32****	-,13****	,60****	,62****	1

**Nota.**  $N = 625$ . \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .005$ ; \*\*\*\* $p < .001$ .

## 6.2. CORRELACIONES DE LAS VARIABLES DE LOS ENTRENADORES.

Las correlaciones bivariantes entre las subescalas del MLQ-5X, PMCSQ-2 y Resultado se muestran en la Tabla 134, 135 y 136 (entrenadores), respectivamente.

Para las subescalas del MLQ-5X, se observa que las correlaciones bivariantes entre subescalas que pertenecen a la misma escala son altas (véase Tabla 134). Los valores más altos se obtuvieron para las correlaciones entre las escalas que componen el liderazgo transformacional, es decir, entre influencia idealizada – atribución e influencia idealizada - conducta, entre las escalas influencia idealizada – conducta y motivación inspiracional y entre las escalas consideración individualizada y motivación inspiracional. En general, se puede observar que la subescala *laissez faire* está altamente correlacionada con MBEP escala con la que forma el estilo pasivo, no estando ninguna de ellas relacionadas con el resto de subescalas.

**Tabla 134.***Correlaciones bivariantes entre las subescalas del MLQ-5X (entrenadores).*

	I.I.A.	I.I.C.	Motiv. Inspir.	Estim. Intel.	Consid. Individ.	R.C.	MBEA	MBEP	Laissez Faire
I.I.A.	1								
I.I.C.	,545****	1							
IM	,411***	,620****	1						
IS	,489****	,444***	,523****	1					
IC	,492****	,514****	,542****	,354*	1				
CR	,405**	,530****	,487****	,368**	,432**	1			
MBEA	,181	,132	,349*	,278	,276	,381**	1		
MBEP	,158	-,008	,025	,165	-,028	-,129	-,126	1	
LF	-,081	-,214	-,196	-,114	-,114	-,119	-,225	,417***	1

**Nota.** I.I.C. = *Influencia Idealizada – conducta*. I.I.A. = *Influencia Idealizada – atribución*. IM = *Motivación Inspiracional*. IS = *Estimulación Intelectual*. IC = *Consideración Individualizada*. CR = *Recompensa Contingente*. MBEA = *Dirección por Excepción (activa)*. MBEP = *Dirección por excepción (pasiva)*. LF = *Laissez-Faire*. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .005$ ; \*\*\*\* $p < .001$ .

Para el PMCSQ-2 (véase Tabla 135), las correlaciones significativas se observan entre las subescalas de aprendizaje cooperativo y esfuerzo/mejora, entre reconocimiento desigual y castigo por errores, entre reconocimiento desigual y rivalidad entre los miembros del grupo, y por último, entre castigo por errores y rivalidad. También, se observa que existen variables inversamente relacionadas con valor de la correlación significativa, como por ejemplo entre reconocimiento desigual y aprendizaje cooperativo y entre castigo por errores y aprendizaje cooperativo.

**Tabla 135.***Correlaciones bivariantes entre las subescalas del PMCSQ-2 (entrenadores).*

	Aprendiz. Cooperat.	Esfuerzo / Mejora	Importancia de Rol	Reconocim. desigual	Castigo por errores	Rivalidad
Aprendiz. Cooperat.	1					
Esfuerzo / Mejora	,332*	1				
Importancia de Rol	,081	,242	1			
Reconocim. desigual	-,470***	-,225	-,109	1		
Castigo por errores	-,289*	-,092	-,251	,591****	1	
Rivalidad	-,036	-,067	-,148	,400***	,435***	1

**Nota.** \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .005$ ; \*\*\*\* $p < .001$ .

En la tabla 136 se observa que todas las correlaciones bivariantes entre las subescalas de las variables de resultado son significativas y altas.

**Tabla 136.**

*Correlaciones bivariantes entre las subescalas de la escala variables de resultado (entrenadores).*

	Esfuerzo Extra	Eficacia	Satisfacción
Esfuerzo Extra	1		
Eficacia	,742****	1	
Satisfacción	,700****	,518****	1

**Nota.** \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\* $p < .005$ ; \*\*\*\* $p < .001$ .

Las correlaciones entre las escalas del liderazgo, clima y resultados se muestran en la Tabla 137. Entre las subescalas del liderazgo, se observa que la única correlación significativa corresponde a la relación entre liderazgo transformacional y liderazgo transaccional activo. La correlación entre el clima tarea y el clima ego es significativa y negativa. El clima tarea correlaciona positivamente con liderazgo transformacional mientras que el clima ego correlaciona positivamente con el estilo pasivo. Tanto el liderazgo transformacional como el liderazgo transaccional correlacionan positiva y significativamente con las variables de esfuerzo extra, eficacia y satisfacción. Por último, la relación entre las tres variables de resultado es significativa y positiva.

**Tabla 137.***Correlaciones bivariantes entre las escalas (entrenadores).*

	Clima Tarea	Clima Ego	Lider. Transf.	Lider. Transac.	Estilo Pasivo	Esfuerzo Extra	Eficacia	Satisfacción
Clima Tarea	1							
Clima Ego	-,411***	1						
Lider. Transf.	,377**	-,234	1					
Lider. Transac.	,236	-,010	,548****	1				
Estilo Pasivo	-,221	,426***	-,067	-,212	1			
Esfuerzo Extra	,097	,065	,455***	,359*	-,041	1		
Eficacia	,198	,040	,565****	,399**	-,010	,742****	1	
Satisfacción	,060	,082	,528****	,316*	-,018	,700****	,518****	1

**Nota.** \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\* $p < .005$ ; \*\*\*\* $p < .001$ .

### 6.3. CORRELACIONES ENTRE ESCALAS Y SUBESCALAS DE ENTRENADORES Y JUGADORES.

En este apartado debemos de comentar que las correlaciones entre las escalas y subescalas de entrenadores respecto a jugadores no tuvieron valores significativos. Para más información véase Anexo 10.

## 7. ANÁLISIS DE REGRESIÓN.

### 7.1. MODELOS PREDICTIVOS JUGADORES.

Las siguientes secciones muestran los resultados de los modelos de regresión lineales mixtos (con efecto aleatorio del equipo para considerar el nivel de agrupación de alumnos de un mismo equipo, modelando la estructura de la covarianza de la variable dependiente) aplicados a:

1. Las escalas del liderazgo para comprobar el grado de asociación de las escalas del clima sobre el liderazgo ajustado por las características de los jugadores y del equipo.

2. Las escalas del clima para estudiar el grado asociación de las escalas liderazgo ajustado por las variables independientes que describen las características de los jugadores y del equipo.
3. Las escalas de resultados para estudiar el grado de asociación de las escalas de liderazgo y de clima sobre los resultados ajustados por las características de los jugadores y del equipo.

Tal y como se explica en la metodología, los modelos de regresión lineales mixtos se ajustaron por todas las caracterizaciones de los jugadores y equipo, sin embargo, ya que muchas de ellas no se encontraban asociadas con las variables, los modelos completos se redujeron hasta obtener el más óptimo (los modelos aquí presentados). Los siguientes resultados muestran las variables independientes más relevantes asociadas a las escalas, su interpretación y grado de asociación de cada una de ellas con las escalas de estudio.

#### **7.1.1. PREDICCIÓN DEL LIDERAZGO.**

La Tabla 138 muestra las variables asociadas con la percepción de las distintas escalas del liderazgo. El liderazgo transformacional está asociado significativamente con la edad del jugador, el trabajo, la categoría de equipo y el tiempo con el entrenador. Asimismo, esta escala viene asociada con el clima tarea que interactúa con la edad del jugador. Observando los valores de los parámetros en la Tabla 139 podemos concluir el grado de asociación de cada una de estas variables sobre el liderazgo transformacional, así pues, los jugadores de 16 años perciben un liderazgo transformacional significativamente mayor que los jugadores de mayor edad. Se observa también que el parámetro asociado a los jugadores de 17 años no es significativo indicando la similitud en la percepción del liderazgo transformacional entre estos y los jugadores de 18 años. Los jugadores que no trabajan perciben un liderazgo transformacional más bajo que aquellos jugadores que sí trabajan. Los equipos de primera provincial, nacional y preferente perciben el liderazgo transformacional con valores mayores que los equipos de segunda provincial. Los equipos de

división de honor, aunque perciben también un liderazgo transformacional mayor, dicha diferencia no es significativa, debido a que al haber pocos jugadores en equipos de división de honor el error de la estimación es mayor, resultando una mayor imprecisión en la estimación y por tanto la no significación de esta. Los jugadores que llevan más tiempo con el entrenador presentan valores del liderazgo transformacional más altos.

El clima tarea se asocia positivamente con el liderazgo transformacional, de manera que éste aumenta a medida que aumenta el clima, sin embargo existe una interacción entre clima tarea y edad del jugador, que indica que esa asociación positiva es menor cuando el jugador tiene 16 años, comparada con el valor del jugador con 18. En particular, si observamos los valores, por unidad de aumento del clima tarea en un jugador de 18 años, el liderazgo transformacional aumenta 0.48, en media, mientras que para un jugador de 16 años el incremento de su percepción del clima tarea induce a un aumento de 0.26 (0.48-0.22). De igual modo se observa que para un jugador de 17 años, un aumento en el valor del clima tarea implica un aumento en el valor del liderazgo de 0.34.

Con respecto al liderazgo transaccional, el trabajo, la edad, el clima ego y el clima tarea se asocian significativamente, así como la interacción de la edad y el clima tarea y la interacción del clima ego y el trabajo. Los jugadores que no trabajaban tenían un valor menor del liderazgo transaccional que los que trabajaban. Al igual que con el liderazgo transformacional, los jugadores de menor edad perciben un liderazgo transaccional mayor. El clima tarea se asocia positivamente con el liderazgo transaccional, asociación que es más acentuada entre los jugadores de 18 años y menor entre los de 16 años. Un clima ego mayor en el grupo de jugadores que trabajan implica un menor liderazgo transaccional, sin embargo un mayor clima ego en los no trabajadores se asocia a un aumento en su percepción del liderazgo transaccional.

El trabajo, la categoría del equipo y los años en el club son características de los jugadores y del equipo que se encuentra asociado a la percepción del estilo *laissez faire* con pasiva. Los no trabajadores tienen una menor percepción del estilo *laissez faire* con pasiva que los trabajadores. Los

jugadores con menos de 2 años en el club tuvieron mayores valores de *laissez faire* con pasiva que los que llevan más tiempo en el club. Los equipos con categoría nacional, preferente o división de honor perciben un menor grado de estilo *laissez faire* con pasiva que los equipos de primera y segunda. Por otro lado, el clima tarea se asocia negativamente con el estilo *laissez faire* con pasiva, de manera que a mayor clima tarea menor es el estilo *laissez faire* con pasiva. Por lo contrario, el clima ego se asocia de manera positiva, es decir que a mayor clima ego, mayor es el valor del estilo *laissez faire* con pasiva.

**Tabla 138.**

*Pruebas estadísticas de los modelos de regresión lineal mixto para el liderazgo (jugadores).*

Pruebas estadísticas del efecto de las variables con el Liderazgo Transformacional				
	GI del numerador	GI del denominador	F	p-valor
Trabajo	1	598,81	16,58	<b>,000</b>
Edad	2	602,75	3,13	<b>,045</b>
Categoría Equipo	3	48,40	4,16	<b>,011</b>
Tiempo con el entrenador	1	509,57	6,10	<b>,014</b>
Clima Tarea	1	608,44	112,14	<b>,000</b>
Interacción Clima Tarea y Edad	2	603,18	3,79	<b>,023</b>
Pruebas estadísticas del efecto de las variables con el Liderazgo Transaccional				
	GI del numerador	GI del denominador	F	p-valor
Trabajo	1	603,68	7,65	<b>,006</b>
Edad	2	608,47	5,54	<b>,004</b>
Clima Tarea	1	613,07	116,74	<b>,000</b>
Clima Ego	1	611,07	0,78	,376
Interacción Clima Tarea y Edad	2	609,05	6,39	<b>,002</b>
Interacción Clima Ego y Trabajo	1	603,05	4,71	<b>,030</b>
Pruebas estadísticas del efecto de las variables con Laissez Faire + Pasiva				
	GI del numerador	GI del denominador	F	p-valor
Trabajo	1	609,66	5,40	<b>,020</b>
Categoría Equipo	3	43,22	3,30	<b>,029</b>
Años jugando en el club	2	609,75	3,95	<b>,020</b>
Clima Tarea	1	615,94	3,83	,051
Clima Ego	1	597,77	67,17	<b>,000</b>

Tabla 139.

*Estimaciones de los parámetros de los modelos de regresión lineal mixto para el liderazgo (jugadores).*

Estimaciones de los parámetros asociados al Liderazgo Transformacional

Covariables	Estimación	Error Estándar	GL	t	p-valor	95% Intervalo de Confianza	
						Lím. inferior	Lím. superior
Constante	1,80	0,25	612,89	7,16	,000	1,30	2,29
Trabajo No vs. Sí	-0,28	0,07	598,81	-4,07	<b>,000</b>	-0,42	-0,15
Edad (referencia 18 años)							
16 años	0,78	0,31	603,42	2,50	<b>,013</b>	0,17	1,39
17 años	0,45	0,33	600,14	1,39	,166	-0,19	1,10
Categoría del Equipo (referencia Segunda provincial)							
División de honor	0,10	0,14	47,23	0,71	,479	-0,19	0,39
Nacional y Preferente	0,25	0,08	49,56	2,98	<b>,004</b>	0,08	0,42
Primera provincial	0,25	0,08	46,90	3,07	<b>,004</b>	0,09	0,41
Tiempo con entrenador meses)	0,00	0,00	509,57	2,47	<b>,014</b>	0,00	0,01
Clima Tarea	0,48	0,06	599,00	7,75	<b>,000</b>	0,36	0,60
Clima Tarea* Edad 16 años	-0,22	0,08	603,46	-2,75	<b>,006</b>	-0,38	-0,06
Clima Tarea*Edad 17 años	-0,14	0,08	600,91	-1,65	,100	-0,30	0,03

Estimaciones de los parámetros asociados al Liderazgo Transaccional

Covariables	Estimación	Error Estándar	GL	t	p-valor	95% Intervalo de Confianza	
						Lím. inferior	Lím. superior
Constante	2,05	0,48	607,14	4,27	,000	1,10	2,99
Trabajo No vs. Sí	-1,06	0,38	603,68	-2,77	<b>,006</b>	-1,81	-0,31
Edad (referencia 18 años)							
16 años	1,16	0,35	608,92	3,33	<b>,001</b>	0,48	1,85
17 años	0,71	0,37	605,57	1,95	,052	-0,01	1,43
Clima Tarea	0,60	0,07	603,81	8,61	<b>,000</b>	0,46	0,73
Clima Ego	-0,20	0,13	605,58	-1,58	,115	-0,45	0,05
Clima Tarea* Edad 16 años	-0,32	0,09	609,33	-3,55	<b>,000</b>	-0,50	-0,14
Clima Tarea*Edad 17 años	-0,22	0,09	606,43	-2,37	<b>,018</b>	-0,41	-0,04
Clima Ego* No trabaja	0,29	0,13	603,05	2,17	<b>,030</b>	0,03	0,54

Estimaciones de los parámetros asociados al liderazgo Laissez Faire + Pasiva

Covariables	Estimación	Error Estándar	GL	t	p-valor	95% Intervalo de Confianza	
						Lím. inferior	Lím. superior
Constante	2,17	0,30	583,70	7,19	,000	1,57	2,76
Trabajo No vs. Sí	-0,26	0,11	609,66	-2,32	<b>,020</b>	-0,48	-0,04
Categoría del Equipo (referencia Segunda provincial)							
División de honor	-0,10	0,18	39,80	-0,56	,579	-0,46	0,26
Nacional y Preferente	-0,12	0,11	44,20	-1,08	,287	-0,33	0,10
Primera provincial	0,20	0,10	43,75	1,92	,061	-0,01	0,41
Años jugando en el Club (referencia Más de 5 años)							
Hasta 2 años	0,20	0,07	566,32	2,70	<b>,007</b>	0,05	0,34
Entre 3 y 4 años	0,05	0,09	613,98	0,61	,540	-0,12	0,22
Clima Tarea	-0,11	0,06	615,94	-1,96	,051	-0,22	0,00
Clima Ego	0,40	0,05	597,77	8,20	<b>,000</b>	0,30	0,49

### 7.1.2. PREDICCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL.

Como se pudo observar en el modelo de ecuaciones estructurales, el clima y el liderazgo están relacionados, existiendo una relación bilateral entre ambos, dicha relación queda justificada por la asociación que se observa entre las distintas escalas del liderazgo y el clima. En particular, cuando se estudia cuáles de las escalas del liderazgo se asocia con el clima, en la Tabla 140 se observa que las tres escalas del liderazgo se encuentran asociadas de manera significativa sobre el clima tarea, y que el liderazgo transaccional y el *laissez faire* con Pasiva son las que se asociaron al clima ego. Como se observará en la Tabla 141 cada asociación con signo en la línea de lo esperado. Por otro lado, las variables de caracterización del jugador y equipo que se asocian significativamente con la percepción del clima fueron los estudios y el trabajo en el caso del clima tarea, y los motivos de ausencia y tiempo con el entrenador para el clima ego. Notar que las variables de estudio y trabajo se re-categorizaron para poder obtener estimaciones fiables, ya que en algunas de las categorías el número de jugadores era escaso y por tanto las estimaciones obtenidas eran imprecisas. El trabajo se reagrupó en dos categorías, si trabaja o no, y los estudios se reagruparon en ESO/Bachillerato/Formación, Universitarios y No estudia.

**Tabla 140.**

*Pruebas estadísticas de los modelos de regresión lineal mixto para el clima (jugadores).*

<b>Pruebas estadísticas del efecto de las variables con el Clima Tarea</b>				
	<b>GI del numerador</b>	<b>GI del denominador</b>	<b>F</b>	<b>p-valor</b>
Estudios	2	617,14	2,82	,061
Trabajo	1	617,03	8,49	,004
Laissez Faire + Pasiva	1	610,61	35,50	,000
Liderazgo Transaccional	1	617,73	14,85	,000
Liderazgo Transformacional	1	584,78	26,50	,000
<b>Prueba estadística del efecto de las variables con el Clima Ego</b>				
	<b>GI del numerador</b>	<b>GI del denominador</b>	<b>F</b>	<b>p-valor</b>
Motivo de ausencia	3	599,82	4,86	,002
Tiempo con entrenador	1	480,86	3,86	,050
Laissez Faire + Pasiva	1	616,97	80,18	,000
Liderazgo Transaccional	1	614,20	9,27	,002

En la Tabla 141 se muestran los valores de los parámetros de regresión estimados en el modelo, valores que nos indican el grado de asociación de las variables significativas. Así pues, se observa que los jugadores con estudios universitarios percibían la escala del clima tarea más baja que aquellos que no estudiaban (en media puntuaban 0.25 más bajo el clima tarea entre los universitarios). Sin embargo los que no estudiaban percibían la escala de manera similar que los que estudiaban en ESO/Bachillerato/Formación. Los jugadores que trabajaban percibían un clima tarea menor que aquellos que no trabajaban, en particular en media, los no que trabajan perciben el clima tarea 0.22 más alto que los que trabajan. Con respecto al clima ego, se observa que a mayor número de meses que llevaba con el entrenador, menores eran las puntuaciones de los jugadores para el clima ego. Es decir, el clima ego disminuye en media en 0.004 por cada mes que pase el jugador con el entrenador. Los motivos de faltas a entrenamiento influenciaron en la percepción del clima ego de manera que aquellos que faltaron por motivos de salud o académicos percibieron un menor clima ego que los que faltaron por otros motivos o por motivos familiares. Los jugadores que faltaron por motivos de académicos y de salud percibieron de media un clima ego de 0.19 y 0.30 puntos menos que el resto de los jugadores que faltaron por otros motivos.

El grado de asociación de las escalas del liderazgo con el clima tarea es positivo para el liderazgo transformacional y el liderazgo transaccional, de manera que a medida que aumentan dichos liderazgos aumenta de manera significativa el clima tarea, teniendo el liderazgo transformacional una mayor asociación que el liderazgo transaccional (por cada punto de aumento en la percepción del liderazgo transformacional y transaccional, el clima tarea aumenta en media 0.30 y 0.20 respectivamente). El estilo *laissez faire* con pasiva se asocia negativamente con el clima tarea, indicando que a mayor valor del estilo *laissez faire* con pasiva menor es el clima tarea (disminuye en 0.15), en contraste con la relación estilo *laissez faire* con pasiva y el clima ego que es positiva. Es decir, que a mayor percepción del estilo *laissez faire* con pasiva mayor percibe el clima ego el jugador (por cada unidad de aumento de la percepción del estilo *laissez faire* con pasiva, aumenta el clima ego una media de 0.26). Sin embargo, a mayor liderazgo transaccional percibido por el

jugador menor es su percepción del clima ego (en media el clima ego disminuye 0.14 por cada incremento percibido del liderazgo transaccional).

**Tabla 141.**

*Estimaciones de los parámetros de los modelos de regresión lineal mixto para el clima motivacional (jugadores).*

Estimaciones de los parámetros asociados al clima tarea							95% Interv. Confianza	
Covariables	Estimación	Error Estándar	GL	t	p-valor	Lím. inferior	Lím. superior	
Constante	2,38	0,18	559,94	12,98	,000	2,02	2,74	
Estudios (referencia No estudia)								
ESO, Bachiller o FP	-0,05	0,08	617,47	-0,61	,539	-0,21	0,11	
Universidad	-0,25	0,12	614,85	-2,16	<b>,032</b>	-0,48	-0,02	
Trabajo No vs. Sí	0,22	0,08	617,03	2,91	<b>,004</b>	0,07	0,37	
Laissez Faire + Pasiva	-0,15	0,03	610,61	-5,96	<b>,000</b>	-0,20	-0,10	
Liderazgo Transaccional	0,20	0,05	617,73	3,85	<b>,000</b>	0,10	0,30	
Liderazgo Transformacional	0,29	0,06	584,78	5,15	<b>,000</b>	0,18	0,40	
Estimaciones de los parámetros asociados al clima ego							95% Interv. Confianza	
Covariables	Estimación	Error Estándar	GL	t	p-valor	Lím. inferior	Lím. superior	
Constante	2,86	0,19	598,65	14,70	,000	2,47	3,24	
Motivo de Ausencia (referencia otros)								
Motivos académicos	-0,19	0,09	602,00	-2,21	<b>,028</b>	-0,37	-0,02	
Motivos de salud	-0,30	0,09	602,33	-3,37	<b>,001</b>	-0,47	-0,12	
Motivos familiares	-0,07	0,13	596,10	-0,49	,622	-0,33	0,20	
Tiempo con el entrenador	-0,00	0,00	480,86	-1,96	<b>,050</b>	-0,01	0,00	
Laissez Faire + Pasiva	0,27	0,03	616,97	8,95	<b>,000</b>	0,21	0,32	
Liderazgo Transaccional	-0,14	0,05	614,20	-3,04	<b>,002</b>	-0,23	-0,05	

### 7.1.3. PREDICCIÓN DE LAS VARIABLES DE RESULTADO.

En la Tabla 142, se muestra que las tres escalas del liderazgo y las dos del clima se asocian significativamente con la variable de esfuerzo extra. El liderazgo transformacional, el transaccional y el clima tarea influyen de manera positiva en el esfuerzo extra, a mayor valor de las escalas mayor esfuerzo extra. Sin embargo, el estilo *laissez faire* con pasiva y el clima ego disminuyen los resultados del esfuerzo. De todas las escalas, el liderazgo transformacional es la que tiene un mayor grado de asociación con los resultados, ya que por cada incremento en el liderazgo transformacional, la escala esfuerzo aumenta en 0.67 en media (véase Tabla 143).

Se observa en los resultados de la eficacia que esta tiene asociada el que un jugador trabaje o no, el tiempo con el entrenador, el liderazgo transformacional, el liderazgo transaccional y el clima tarea. En particular a mayor tiempo con el entrenador mayor es la eficacia, aquellos jugadores que no trabajaban tienen una mayor eficacia que los que si trabajaban. A mayor liderazgo transformacional y mayor clima tarea mejor es el resultado de la eficacia. Por otro lado, el liderazgo transaccional se asocia positivamente con la eficacia, pero dicha asociación es menos intensa cuando el jugador no trabaja, es decir, cuando el jugador trabaja la influencia que el liderazgo transaccional ejerce sobre los resultados es dos veces más que cuando el jugador no trabaja, en cuyo caso sigue existiendo una influencia del liderazgo transaccional hacia la eficacia, pero ésta es en menor grado.

La satisfacción solo viene influenciada por el liderazgo transformacional, el transaccional y el clima tarea, teniendo todas estas variables una asociación positiva, es decir, a mayor liderazgo y clima tarea mayor es la satisfacción. De nuevo, al igual que con el esfuerzo, es el liderazgo transformacional el que se asocia en mayor grado con la satisfacción.

Notar que en los tres tipos de resultados la variables del clima se encuentran asociadas a estos en menor grado que el liderazgo, el motivo de ello queda explicado por el hecho de que el liderazgo por sí está relacionada con el clima, luego una parte de la asociación del clima a los resultados queda explicada a través de su relación con el liderazgo. Aun así existe otra parte del clima que no está explicada a través del liderazgo y que influencia de manera

directa significativamente a los resultados (se muestra en los resultados de la Tabla 143), aunque dicha influencia sea en un grado más pequeño.

**Tabla 142.**

*Pruebas estadísticas de los modelos de regresión lineal mixto para las variables de resultado (jugadores).*

Pruebas estadísticas del efecto global de las variables con el Esfuerzo				
	GI del numerador	GI del denominador	F	p- valor
Liderazgo Transformacional	1	560,91	86,88	<b>,000</b>
Liderazgo Transaccional	1	609,13	15,44	<b>,000</b>
Laissez Faire + Pasiva	1	607,15	4,19	<b>,041</b>
Clima Tarea	1	616,87	7,54	<b>,006</b>
Clima Ego	1	577,32	4,04	<b>,045</b>
Pruebas estadísticas del efecto de las variables con la Eficacia				
	GI del numerador	GI del denominador	F	p- valor
Trabajo	1	598,09	7,48	<b>,006</b>
Tiempo con entrenador	1	351,92	10,64	<b>,001</b>
Liderazgo Transformacional	1	603,22	108,69	<b>,000</b>
Liderazgo Transaccional	1	608,33	28,57	<b>,000</b>
Interacción Liderazgo transaccional con trabajo	1	597,07	8,35	<b>,004</b>
Clima Tarea	1	617,97	10,53	<b>,001</b>
Pruebas estadísticas del efecto de las variables con la Satisfacción				
	GI del numerador	GI del denominador	F	p- valor
Liderazgo Transformacional	1	556,26	109,06	<b>,000</b>
Liderazgo Transaccional	1	609,15	6,88	<b>,009</b>
Clima Tarea	1	607,32	4,37	<b>,037</b>

Tabla 143.

*Estimaciones de los parámetros de los modelos de regresión lineal mixto para las variables de resultado (jugadores).*

Estimaciones de los parámetros asociados al Esfuerzo Extra							95% Interv. Conf.	
Covariables	Estimación	Error Estándar	GL	t	p-valor	Límite inferior	Límite superior	
Constante	0,32	0,26	579,31	1,21	,226	-0,20	0,83	
Liderazgo Transformacional	0,67	0,07	560,91	9,32	<b>,000</b>	0,53	0,81	
Liderazgo Transaccional	0,26	0,07	609,13	3,93	<b>,000</b>	0,13	0,39	
Laissez Faire + Pasiva	-0,07	0,03	607,15	-2,05	<b>,041</b>	-0,14	-0,00	
Clima Tarea	0,14	0,05	616,87	2,75	<b>,006</b>	0,04	0,24	
Clima Ego	-0,09	0,04	577,32	-2,01	<b>,045</b>	-0,17	-0,00	

Estimaciones de los parámetros asociados al Eficacia del Entrenador							95% Interv. Conf.	
Covariables	Estimación	Error Estándar	GL	t	p-valor	Límite inferior	Límite superior	
Constante	-1,05	0,48	601,78	-2,17	,030	-2,00	-0,10	
Trabajo No vs. Si	1,34	0,49	598,09	2,74	<b>,006</b>	0,38	2,30	
Tiempo con entrenador	0,01	0,00	351,92	3,26	<b>,001</b>	0,00	0,01	
Liderazgo Transformacional	0,60	0,06	603,22	10,43	<b>,000</b>	0,48	0,71	
Liderazgo Transaccional	0,60	0,13	599,89	4,50	<b>,000</b>	0,34	0,87	
Liderazgo Transaccional*Trabajo No	-0,39	0,13	597,07	-2,89	<b>,004</b>	-0,65	-0,12	
Clima Tarea	0,13	0,04	617,97	3,25	<b>,001</b>	0,05	0,20	

Estimaciones de los parámetros asociados a la Satisfacción con el Entrenador							95% Interv. Conf.	
Covariables	Estimación	Error Estándar	GL	t	p-valor	Límite inferior	Límite superior	
Constante	-0,21	0,22	524,25	-0,97	,331	-0,63	0,21	
Liderazgo Transformacional	0,78	0,08	556,26	10,44	<b>,000</b>	0,64	0,93	
Liderazgo Transaccional	0,18	0,07	609,15	2,62	<b>,009</b>	0,05	0,32	
Clima Tarea	0,11	0,05	607,32	2,09	<b>,037</b>	0,01	0,21	

#### **7.1.4. EXPLORACIÓN DEL MODELO DEL AUMENTO DE LOS EFECTOS DEL LIDERAZGO TRANSACCIONAL POR MEDIO DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL SOBRE LAS VARIABLES DE RESULTADO.**

Se realizaron una serie de modelos en los cuales los factores de resultado (esfuerzo extra, eficacia y satisfacción) se utilizaron como variables dependientes. El objetivo consiste en examinar en qué medida el estilo transformacional produce un aumento de las variables de resultado producido por el estilo transaccional.

En el primer paso de la regresión, se realizaron modelos lineales mixtos para las variables resultado sin tener en cuenta el estilo de liderazgo transformacional (véase Anexo 11). En el segundo paso, se introdujo el estilo liderazgo transformacional para analizar si con la introducción de este tipo de liderazgo se encontraban cambios significativos en la bondad de ajuste del modelo (véase Tabla 144). Estos dos pasos se repitieron con los tres factores de resultado.

Observando los criterios de información del buen ajuste de los modelos realizados (-2 log de la verosimilitud restringida, AIC, AICC, CAIC Y BIC) se puede ver que el modelo en el que se ha introducido el liderazgo transformacional presenta mejores valores para los tres modelos, por lo que se concluye que dicho modelo es el más correcto.

**Tabla 144.***Criterios de información de los modelos de las variables de resultado.*

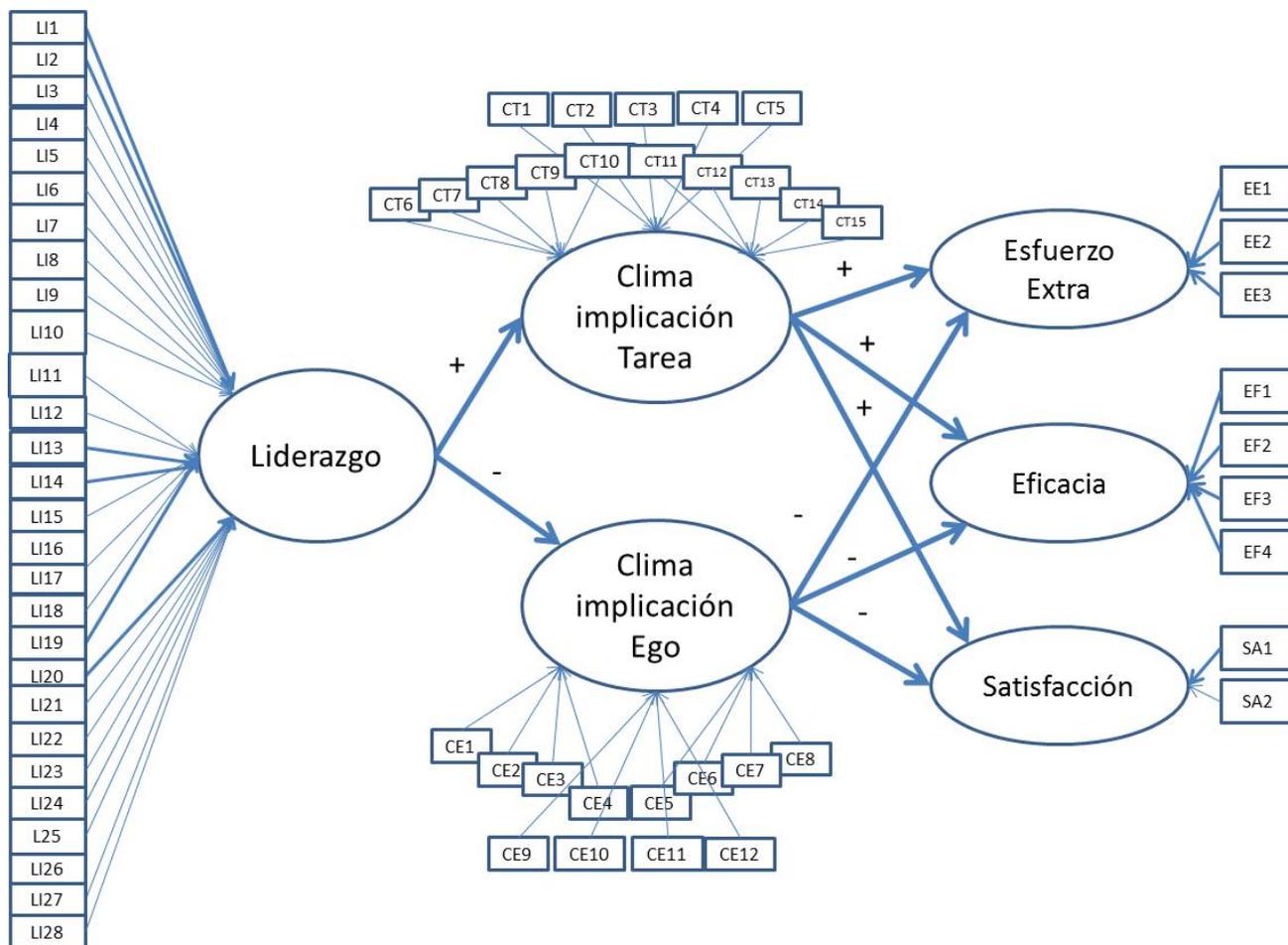
Criterios de información del modelo de la variable Esfuerzo Extra		
	Sin Liderazgo Transformacional	Con Liderazgo Transformacional
-2 log de la verosimilitud restringida	1268,65	1191,82
Criterio de información de Akaike (AIC)	1272,65	1195,82
Criterio de Hurvich y Tsai (AICC)	1272,67	1195,84
Criterio de Bozdogan (CAIC)	1283,51	1206,68
Criterio bayesiano de Schwarz (BIC)	1281,51	1204,68
Criterios de información del modelo de la variable Eficacia		
	Sin Liderazgo Transformacional	Con Liderazgo Transformacional
-2 log de la verosimilitud restringida	987,90	891,56
Criterio de información de Akaike (AIC)	991,90	895,56
Criterio de Hurvich y Tsai (AICC)	991,92	895,58
Criterio de Bozdogan (CAIC)	1002,75	906,41
Criterio bayesiano de Schwarz (BIC)	1000,75	904,41
Criterios de información del modelo de la variable Satisfacción		
	Sin Liderazgo Transformacional	Con Liderazgo Transformacional
-2 log de la verosimilitud restringida	1342,43	1246,73
Criterio de información de Akaike (AIC)	1346,43	1250,73
Criterio de Hurvich y Tsai (AICC)	1346,45	1250,74
Criterio de Bozdogan (CAIC)	1357,30	1261,59
Criterio bayesiano de Schwarz (BIC)	1355,30	1259,59

## **8. MODELO COMPLETO DE RELACIONES DE PREDICCIÓN ENTRE LIDERAZGO EFICAZ, CLIMAS MOTIVACIONALES Y VARIABLES DE RESULTADO.**

En este apartado se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales (paso segundo de la aproximación de Anderson y Gerbing, (1988) ya señalada en el apartado 1.3). Aunque en el análisis del modelo de medida (véase apartado 1.3) se recomendaba considerar las variables de resultado como unifactorial, con una finalidad de análisis más pormenorizado

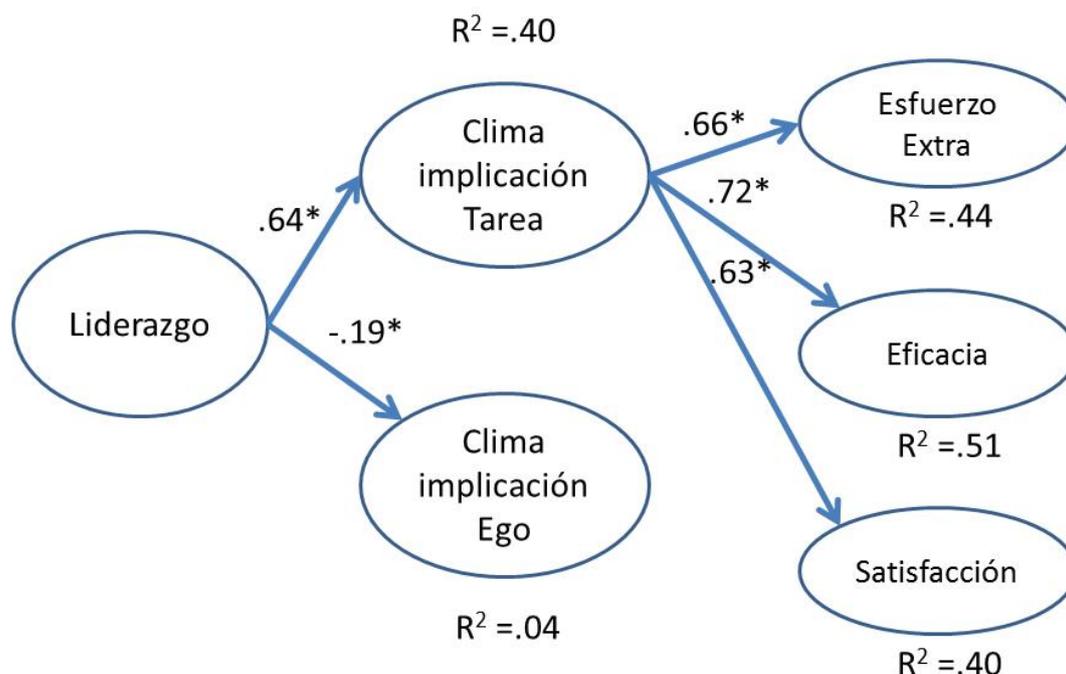
(análisis del porcentaje de varianza explicada de cada variable), en el modelo de ecuaciones estructurales se tendrán en cuenta cada una de dichas variables de resultado. Asimismo y tal y como se señalaba en el modelo de medida, se agrupan en una sola variable latente las conductas que componen el liderazgo transformacional y el transaccional, denominado liderazgo eficaz. Esta agrupación, además, viene ampliamente respaldada por la literatura en el contexto deportivo (e.g. Álvarez et al., 2010, 2013), donde el liderazgo eficaz incluye variables tanto de liderazgo transformacional como transaccional activo. Por otra parte, los resultados encontrados en relación al estilo pasivo y algunas de las conductas de liderazgo transformacional así como las señaladas entre los distintos estilos (véase Figura 23), contrarios a la literatura, nos invitan a no tener en cuenta esta variable latente en el modelo de ecuaciones estructurales.

En el modelo de ecuaciones estructurales se hipotetiza que el liderazgo se asociará positivamente con el clima de implicación en la tarea, mientras que la asociación será negativa con el clima de implicación en el ego. Ambos climas se relacionarán con las variables de resultado, el clima de implicación en la tarea de manera positiva y el clima de implicación en el ego de manera negativa (véase Figura 31).



**Figura 31.** Modelo hipotetizado de relaciones entre estilos de liderazgo, climas motivacionales y variables de resultado.

Los índices de ajuste del modelo fueron aceptables:  $\chi^2 (2474) = 5681.18$ , GFI = .93, CFI = .92, SRMR = .072 y RMSEA = .061.



**Figura 32.** Solución estandarizada del modelo completo de relaciones entre estilos de liderazgo, climas motivacionales y variables de resultado.

*Nota.* Para clarificar la lectura se han eliminado los indicadores de las variables latentes. Solo se muestran las relaciones significativas \*  $p < .01$

Los resultados muestran que el liderazgo eficaz predice positivamente el clima de implicación en la tarea y negativamente el clima de implicación en el ego. Por su parte el clima de implicación en la tarea predice positiva y significativamente el esfuerzo extra, la eficacia del líder y la satisfacción con el estilo de liderazgo del entrenador. El clima de implicación en el ego no predice significativamente ninguna de las variables de resultado (véase Figura 32).

Los efectos indirectos mostraron que el liderazgo eficaz tiene un efecto indirecto positivo y significativo sobre el esfuerzo extra ( $\beta = .43$ ), la eficacia del entrenador ( $\beta = .44$ ) y la satisfacción con el entrenador ( $\beta = .40$ ) a través del clima motivacional de implicación en la tarea.

En su conjunto el modelo predice el 44% de la varianza del esfuerzo extra, el 51% de la varianza de la eficacia del entrenador y el 40% de la varianza de la satisfacción con el entrenador. Asimismo, el modelo explica el 4% del clima de implicación en el ego y el 40% de la varianza del clima de implicación en la tarea.

## CAPÍTULO VIII

# DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

*“Better people make better All Blacks”.*

Hodge, K., Henry, G. y Smith, W. (2014).



## **CAPÍTULO VIII**

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.**

El fútbol en la provincia de Granada ha dado un salto no solo a nivel cuantitativo, sino también a nivel cualitativo en cuanto a la práctica del mismo (CEDIFA, 2014). El tener un equipo de fútbol (Granada C.F.) compitiendo en la máxima categoría en una de las ligas más importantes del mundo (IFFHS, 2014), ha posibilitado que los equipos de la provincia tengan un referente de mejora y de excelencia deportiva (Houston, Harris, McIntire y Francis (2002), así como una mayor inversión en instalaciones y equipamientos deportivos por parte de las administraciones competentes (BOJA, 2007). Todo esto, se puede relacionar por un lado, con una mejora en las condiciones de práctica del fútbol y por otro lado, un mayor número de equipos y licencias federativas en la categoría juvenil de la provincia de Granada (FGRF, 2013). Así, el fútbol en la provincia de Granada, no solo es el deporte más practicado (Ortega, 2009), sino el que más licencias federadas representa (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2014). De todos los jugadores federados, nuestro interés se centra en los de categoría juvenil (de 16 a 18 años), por lo tanto, adolescentes, con todo lo que ello implica.

La adolescencia, etapa evolutiva donde se desarrolla nuestra investigación, ha sido considerada por gran cantidad de autores, como la etapa más importante en la vida del individuo (Contreras, et al., 2010), ya que en ella se producen grandes cambios y transformaciones, no solo físicas (que son los más apreciables, y que estarían dentro del término pubertad) sino también en los aspectos psicológicos y sociales del individuo (Pastor et al., 2002). Una de las diferencias entre este periodo y otras etapas del desarrollo evolutivo es, precisamente, el número de cambios a los que el sujeto se debe enfrentar, así como la brevedad y rapidez de los mismos. La duración de estos cambios, hará que la adolescencia se alargue más o menos en el tiempo. En términos generales, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014), establece el periodo de la adolescencia entre los 10 y los 19 años, aunque si atendemos al

término pubertad, esta puede alargarse más el tiempo debido a la interacción de los distintos condicionantes de nuestra realidad social (Oliva, 2003).

Este periodo de la vida del sujeto ha sufrido variaciones en cuanto a cómo es percibida socialmente en función de la cultura y de la época histórica donde ha sido estudiada (Frydenberg, 1997). A finales del siglo pasado, esta percepción social pasó de ser considerada como una etapa caracterizada por innumerables problemas y tensiones (Koops, 1996), a ser vista desde un enfoque más centrado en los aspectos positivos durante su desarrollo, estableciendo así esta etapa como un periodo de desarrollo más optimista, donde el adolescente hace frente a numerosos factores, demandas, conflictos y oportunidades (Compas et al., 1995). Dentro de estos factores, podemos incluir la práctica de actividad física y deporte como un elemento fundamental del estilo de vida del adolescente (Treasure, 2001). Actualmente, este ámbito se ha convertido en un medio de socialización muy importante e interesante para ser utilizado como objeto de estudio (Balaguer y García-Merita, 1994; Brustad, 1992; Peck et al., 2008; Wagnild, 2009) debido a que los beneficios de su práctica (y más concretamente los que inciden en factores psicológicos) cobran cada vez más relevancia (e.g. Castañeda y Campos, 2012; Castillo y Balaguer, 2001; Castillo et al., 2004; Weinberg et al., 2000). La práctica deportiva es una de las actividades sociales que más protagonismo ha ido adquiriendo en la última década (Martínez et al., 2008). Dentro de esta, destaca por encima de todas el fútbol, uno de los deportes más vistos y practicados en el mundo (Castellano y Ruiz de Arcaute, 2012; FIFA, 2012), constituyendo uno de los fenómenos más cotidianos para el ciudadano (Debord, 2001). En nuestro país, es el deporte más practicado e influyente (García Ferrando y Llopis, 2011) ya que cuenta con más de dos millones de practicantes federados (RFEF, 2012), convirtiéndolo en un deporte de masas no solo en nuestro país, sino a nivel mundial, ya que la gran difusión de este deporte por parte de los medios de comunicación y sobre todo con la aparición de internet y redes sociales, han hecho que las grandes empresas internacionales inviertan en el mismo, incrementando su importancia y globalizando el fútbol en nuestra sociedad (Crolley y Hand, 2002).

El adolescente que practica fútbol en estas edades, está inmerso en su última etapa de formación, la llamada categoría juvenil (González-Víllora, 2009), donde el futbolista se encuentra en la antesala de su máximo rendimiento deportivo, teniendo que implementar los aprendizajes recibidos en las anteriores etapas (Reina y Hernández-Mendo, 2012; Wein, 1995) de cara a su futura progresión deportiva. Dentro de esta búsqueda de la excelencia deportiva, existen una serie de factores que van a hacer posible que se alcance o no. Estos son los factores físicos y fisiológicos, los factores contextuales o sociales, los factores técnico-tácticos y los factores psicológicos individuales y colectivos (Pazo, 2011), los cuales no deben ser considerados de manera aislada, sino que en su interacción estarán las fortalezas y debilidades del futbolista.

De manera conjunta, adolescencia y fútbol, forman uno de los campos de investigación más prolíferos en las últimas décadas dentro del ámbito deportivo (Amado et al., 2009; Treasure, 2001), realizando estudios que relacionan ambos conceptos en cada uno de los factores mencionados anteriormente.

Nuestro trabajo versa sobre los aspectos psicológicos, un campo de estudio que a través de la psicología aplicada al contexto deportivo y de manera especial en el fútbol, está adquiriendo cada día más relevancia en nuestro país (Olmedilla, Ortega, Boladeras, Ortín, y Bazaco, 2013).

El estilo de liderazgo ejercido por parte del entrenador, ha sido uno de los aspectos más estudiados en los entrenadores dentro del ámbito deportivo, ya que se considera clave dentro de la gestión de los equipos (e.g. Chelladurai y Saleh, 1980; Horn, 2008; Martens, 1987; Smith et al., 1977) y en el proceso de formación del jugador (Pazo, 2011) entre otros aspectos.

Tradicionalmente, en el ámbito de la psicología del deporte, se han empleado sobre todo dos enfoques para el estudio del liderazgo. Estos dos enfoques son el modelo mediacional de Smith et al. (1977) y el modelo multidimensional de Chelladurai (1993). No obstante y más recientemente, encontramos autores que sugieren que existen aspectos del liderazgo que los

modelos anteriormente mencionados no contemplan<sup>8</sup> (Chelladurai, 2001). Así es como surge el interés en el contexto deportivo por estudiar el liderazgo transformacional, dando explicación de los efectos del líder en sus seguidores sobre aspectos motivacionales, más allá del estudio de las conductas de refuerzo (Charbonneau et al., 2001).

El liderazgo transformacional ha tenido un gran impacto en la investigación sobre liderazgo en las últimas décadas sobre todo en el contexto organizacional (Judge y Bono, 2000; Judge y Piccolo, 2004; Parry y Sinha, 2005), no siendo así en el contexto del deporte, hecho que resulta paradójico, debido a la gran aplicabilidad de este paradigma al contexto deportivo (e.g. Álvarez et al., 2010; Daley, 2010; Riemer, 2007; Vella et al., 2010).

El liderazgo transformacional se ha estudiado en contextos de alto rendimiento (Álvarez et al., 2010, 2013; Din y Paskevich, 2013; Lee et al., 2013; Callow et al., 2009; Price y Weiss, 2011), el deporte escolar y recreativo (Arthur et al., 2011; Beauchamp et al., 2007; Gould et al., 2013; Price y Weiss, 2013; Rowold, 2006; Tucker et al., 2010; Vella et al., 2012, 2013; Vella, Crow et al., 2013; Zacharatos et al., 2000), en el deporte universitario (Charbonneau et al., 2001; Smith, et al., 2013; Vallee y Bloom, 2005) y en la escuela, en particular la clase educación física (Beauchamp et al. 2010, 2011; Beauchamp y Morton, 2011; Morton et al., 2010, 2011, 2012; Vidic y Burton, 2011; Wilson et al., 2012), estudiando el liderazgo de las figuras del triángulo deportivo: entrenadores/monitores/profesores, padres y deportistas.

El conjunto de los estudios revisados, sugieren relaciones positivas del estilo transformacional de liderazgo con la motivación intrínseca y autodeterminada de los deportistas (Beauchamp et al., 2010, 2011; Price y Weiss, 2013; Wilson et al., 2012), con niveles de competencia percibida, auto-eficacia y eficacia colectiva (Beauchamp et al., 2007, 2011; Price y Weiss, 2013); con las conductas de salud (alimentación sana y ejercicio en el tiempo libre), así como mayores niveles de auto-eficacia para la auto-regulación de dichas conductas (Beauchamp et al., 2011; Morton et al., 2010, 2011, 2012), la cohesión (Álvarez et al., 2013; Callow et al., 2009; Price y Weiss, 2011, 2013;

---

<sup>8</sup> Aunque Chelladurai incorpora en su modelo conceptual el liderazgo transformacional, su instrumento no lo evalúa (2001).

Smith et al., 2013), la solidaridad (Lee et al., 2013), la diversión (Morton et al., 2010; Price y Weiss, 2013), las experiencias positivas relacionadas con la práctica de actividad física y deporte (Beauchamp et al., 2010; Morton et al., 2011; Vella et al., 2013), mayor rendimiento deportivo (Álvarez et al., 2013; Charbonneau et al., 2001), mayor nivel de satisfacción, compromiso y esfuerzo (Álvarez et al., 2010; Morton et al., 2010; Rowold, 2006; Zacharatos et al., 2000, Wilson et al. 2012), mayor ajuste emocional (Beauchamp et al., 2010; Morton et al., 2011) y menor agresividad durante la práctica deportiva (Tucker et al., 2010).

Por otro lado, la motivación en el ámbito deportivo es reconocida como un elemento relevante e indispensable para alcanzar el éxito, siendo un concepto clave como objeto de estudio desde el inicio de la psicología social en investigaciones dentro de la conducta deportiva (Hagger et al., 2005).

Una de las aproximaciones conceptuales más importantes y que mayor trascendencia ha tenido en el estudio de la motivación en el contexto deportivo (Duda, 2001; Roberts, 2001), ha sido la teoría de las metas de logro (Ames, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1984), desde la cual podremos estudiar las interrelaciones entre el entrenador y las respuestas de sus jugadores. Dentro de esta aproximación teórica, uno de los principales conceptos desde el cual se pueden estudiar dichas interrelaciones, habiendo estudios previos que así lo proponen (e.g. Beauchamp, 2007; Feltz y Chase, 1998), son los denominados climas motivacionales (Ames, 1992a; Dweck, 1999; Nicholls, 1989). Estos climas han sido motivo de numerosos estudios en el contexto deportivo (e.g. Álvarez, et al., 2013; Balaguer, 2007; Duda y Balaguer, 2007; Roberts, Treasure y Conroy, 2007).

Así, las investigaciones revisadas sugieren que un clima de implicación en el ego se encuentra relacionado positivamente con sentimientos afectivos negativos y de presión (Balaguer et al., 2009; Halliburton y Weiss, 2002; Krane et al., 1997; Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008; Morgan y Carpenter, 2002; Solmon, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999; Theeboom et al., 1995; Treasure, 1993; Weigand y Burton, 2002), y con una mayor ansiedad (Adie et al., 2008; Castillo et al., 2011; Ommundsen, 2001; Papaioannou y Kouli, 1999; Pensgaard y Roberts, 2000; Treasure y Roberts, 1998), lo que va a influir de

forma negativa sobre la motivación de los practicantes (e.g. Moreno et al., 2007), que conlleva la aparición de patrones desadaptativos y respuestas negativas a nivel cognitivo y emocional (e.g. Smith et al., 2006), inadaptación al ambiente y más respuestas cognitivas y emocionales negativas, asociándose al abandono deportivo (e.g. Andree y Whitehead, 1996).

Por su parte, la literatura consultada sugiere que un clima de implicación en la tarea se encuentra relacionado positivamente con la diversión (Balaguer et al, 2002; Balaguer et al., 2003), el bienestar (Reinboth y Duda, 2004; 2006), el esfuerzo (Seifriz et al., 1992), la satisfacción de las necesidades de competencia (Walling et al., 1993), autonomía y relación con los demás (Ntoumanis y Biddle, 2007), la motivación intrínseca, la autoconfianza y la autoeficacia individual (Kavussanu y Roberts, 1996) y colectiva (Heuzé et al., 2006; Smith et al., 2007) y el miedo a fallar (Moreno-Murcia y Conte, 2011; Silveira, 2013), con la orientación motivacional hacia la tarea (e.g. Balaguer et al., 2011; Ntoumanis y Biddle, 1998; Smith et al., 2006), el compromiso deportivo positivo (e.g. García-Calvo et al., 2008; Le Bars et al., 2009; Ntoumanis et al., 2007; Treasure, 2001; Vazou, 2010), el feedback positivo (e.g. Balaguer et al., 2002; Smith et al., 2005) o el rendimiento deportivo (e.g. Álvarez et al., 2013; Balaguer et al., 2002; Castillo et al., 2007; Pensgaard y Duda, 2012 ) y eficacia de rol (e.g. Beauchamp et al., 2002; Fabra et al., 2013).

Además, en el campo específico del fútbol, un clima de implicación a la tarea, se relaciona positivamente con comportamientos prosociales en el deporte (Cecchini et al., 2005; García et al., 2008; Guivernau y Duda, 2002), la diversión y el compromiso de los jugadores (Duda y Balaguer, 2007; Janssen y Dale, 2002; Torregrosa et al, 2008), la cohesión del equipo (Balaguer, et al.,2003; Leo et al, 2013; Pardo y Mayo, 1999), la ansiedad competitiva de los jugadores (Biddle, 2001; Duda, 2001; García-Mas et al., 2011; Ntoumanis y Bidle, 1998; Yoo,2003), el bienestar, la satisfacción con la vida y la mayor autoestima de los futbolistas (Boixadós y Cruz, 1999; Castillo et al., 2011), la orientación a la tarea (Boixadós, 1997; Ebbeck y Becker, 1994), la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y de relación (Álvarez et al., 2012), con el rendimiento (Castillo et al., 2007) y eficacia de rol (Fabra et al., 2013).

En base a estos resultados, se recomienda generar por parte de las figuras de autoridad (entrenadores, monitores, profesores, padres) climas motivacionales de implicación en la tarea en entornos de logro deportivos (e.g. Álvarez et al., 2013; Balaguer et al., 2003; Treasure, 2001).

En cuanto al estudio de los climas motivacionales y el liderazgo, Duda y Balaguer (1999), presentan un modelo integrador que combina elementos de los modelos tradicionales de estudio del liderazgo (Chelladurai, 1993; Smith et al., 1978; 1979) conjuntamente con la teoría de metas de logro (Ames, 1992a; Nicholls, 1989). En esta línea, la literatura recoge estudios que señalan que el tipo de liderazgo y el clima motivacional que genera el entrenador deben tenerse en cuenta en el análisis de los procesos grupales y a la hora de obtener un buen rendimiento deportivo (Balaguer et al., 2004; Duda y Balaguer, 1999; Eys et al., 2007; Høigaard et al., 2008; Leo et al., 2013; Sivasubramaniam et al., 2002), habiendo encontrado hasta la fecha tan solo trabajo de corte cualitativo, que haya relacionado el estilo de liderazgo desde el paradigma transformacional con los climas motivacionales generados por el entrenador (Hodge et al., 2014). Siendo este el objeto de estudio de nuestra investigación.

Así pues, para realizar el estudio planteado sobre los estilos de liderazgo en equipos de fútbol juveniles (16-18 años) de la provincia de Granada y su relación con los climas motivacionales generados, se plantearon 3 objetivos generales y 15 específicos.

Vamos a ir dando respuesta a los objetivos generales, siguiendo pormenorizadamente el orden de los objetivos específicos para una mejor comprensión de los mismos.

*Objetivo específico I. Describir los estilos de liderazgo y las conductas que los componen, percibidos por entrenadores y jugadores de los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

En lo que respecta al primer objetivo específico sobre el perfil de liderazgo de los entrenadores, la conducta que en mayor medida se percibe por los jugadores es la motivación inspiracional seguida de la influencia individualizada-conducta, la recompensa contingente, la influencia idealizada-

atribución, la estimulación intelectual, la dirección por excepción activa, la consideración individualizada, y en mucha menor medida la dirección por excepción pasiva y por último el *laissez faire*. **No cumpliéndose la hipótesis 1a.**

Los resultados obtenidos nos invitan a dibujar un perfil de entrenadores que utilizan indistintamente conductas transformacionales y transaccionales activas. De hecho, aunque si atendemos a las conductas, encontramos frecuencias más altas de algunas transaccionales activas sobre algunas transformacionales, cuando atendemos a los estilos, el que en mayor frecuencia es percibido es el estilo transformacional, seguido muy de cerca por el transaccional activo, y en mucha menor medida el estilo pasivo, en la línea de lo postulado por el paradigma transformacional.

Estos resultados van en la línea de trabajos anteriores en el contexto deportivo (e.g. Álvarez et al., 2010; Rowold, 2006) que sugieren como explicación la necesidad de las acciones correctivas (transaccionales activas) que contribuyan a la progresión adecuada del deportista. Dicho esto, debemos señalar que las puntuaciones no alcanzan en ningún caso una frecuencia medio-alta, siendo este un claro punto de mejora del perfil de liderazgo de los entrenadores.

De manera didáctica podríamos resumir este perfil como “*pseudo-óptimo*” si tomamos como referencia el modelo *Full Range* de liderazgo eficaz (Avolio y Bass, 1991), ya que no se cumple.

Llama la atención que la conducta de consideración individualizada, sea la menos frecuente de entre las conductas transformacionales y transaccionales activas teniendo en cuenta su importancia en deportistas que aún se encuentran en su última etapa de formación. Esto podría explicarse a través de la sobrecarga de rol a la que se puede ver sometido el entrenador, quien frecuentemente nos informa de estar solo para todas las tareas del entrenamiento de los jugadores. Este problema (que relaciona la consideración individualizada con la sobrecarga) ya ha sido anteriormente puesto de manifiesto por autores como Bass y Riggio (2006). Otra consideración a tener en cuenta es la que hace Vandenberghe (1999), cuando señala que en determinados contextos, la consideración individualizada, puede ser

interpretada por los miembros del equipo como favoritismo o inequidad del líder hacia el seguidor considerado. Así mismo, este autor, también señaló en referencia a la estimulación intelectual, que en contextos de alto estrés, esta conducta de liderazgo, puede generar sobrecarga en los seguidores. Para prevenir esta sobrecarga entendemos que son fundamentales los aspectos motivacionales en la relación entre entrenador y jugadores (entre otros, a través de los climas generados en el equipo) de cara a la participación de los mismos en la toma de decisión. Esta podría ser la explicación de que la estimulación intelectual sea la quinta conducta más frecuente.

*Objetivo específico II. Describir las variables de resultado esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

Con respecto al objetivo específico II que atiende a la descripción de las variables de resultado de esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder, los jugadores informan sentirse moderadamente satisfechos con el estilo de liderazgo de su entrenador. Asimismo, perciben a este moderadamente eficaz. Y por último, están dispuestos a ejercer unos niveles moderados de esfuerzo extra. Estos niveles moderados (por encima de la media escalar) van en la línea de los niveles percibidos en las conductas de liderazgo transformacional y transaccional activo de sus entrenadores, encontrando la explicación teórica en el modelo *Full Range* sugerido por Bass y Avolio (1997). Entendemos que si los entrenadores aumentaran la frecuencia de este tipo de conductas, los efectos de este liderazgo favorecerían el aumento en dichas variables de resultado.

*Objetivo específico III. Describir los climas motivacionales creados por los entrenadores y percibidos por jugadores y entrenadores, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

Por otro lado, dando respuesta al objetivo específico III, quisimos estudiar los climas motivacionales que genera el entrenador. Los climas generados por los entrenadores de nuestro estudio, son similares a los encontrados en trabajos previos (e.g. Castillo et al., 2011; Torregrosa et al., 2008).

Los jugadores informan de climas de implicación en la tarea en mucha mayor medida que en el ego. Esta misma tendencia se cumple también en las variables de primer orden. Esto nos dibuja un perfil general de equipos en los que se valora el esfuerzo y la mejora continua, así como la importancia de todos los miembros del equipo y el aprendizaje cooperativo. No obstante, las conductas menos deseables como son el castigo ante el error, el reconocimiento desigual y la rivalidad entre los miembros del equipo, se producen con una frecuencia moderada (por encima de la media escalar), lo que nos recuerda el peso de la tradición cultural en torno al deporte del fútbol. Muchos entrenadores, incluso en ligas profesionales, continúan aplicando criterios de gestión de los equipos en función de lo que ellos han recibido cuando eran jugadores (Côté, 2006; Cushion, 2006; Feu, Ibáñez, Lorenzo, Jiménez y Cañadas, 2012, Gilbert, Côté y Mallet, 2006; Irwin, Hanton y Kervin, 2004; Lemyre, Trudel y Durand-Bush, 2007). Este hecho subraya una vez más la importancia de incidir en la formación y reciclaje de los entrenadores acortando la distancia entre el conocimiento científico actual y la realidad en los campos de fútbol (Vella, Crow et al., 2013; Vella, Oades et al., 2013). En esta línea encontramos ejemplos tan ambiciosos y serios como el proyecto *Promoting Adolescent Physical Activity* (PAPA; Duda et al., 2013), en el cual han creado una metodología de formación de entrenadores denominada *Empowering Coaching™* (Duda, 2013), que tiene como objetivo principal que los jugadores y jugadoras de fútbol en edades tempranas vivan experiencias positivas en relación a su práctica del fútbol. Esta metodología fomenta la creación de climas de implicación en la tarea, así como de los estilos de apoyo a la autonomía desde las conductas del entrenador, basándose en una sólida fundamentación teórica, e integrando aspectos de la teoría de metas de logro (Ames, 1992a; Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000).

*Objetivo específico IV. Explorar si existen diferencias entre la autopercepción del estilo de liderazgo por parte de los entrenadores con respecto a la percepción que de ellos tienen los jugadores, así como respecto de las y las variables de resultado esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder, la satisfacción con el líder en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

Por otro lado, quisimos comparar las percepciones de jugadores y entrenadores sobre el estilo de liderazgo de estos últimos a través del método de feedback 360° o evaluación multiperspectiva (Kaufel et al., 2006), siendo este el objetivo específico IV. Así, pudimos comprobar que los entrenadores se autoperciben como más eficaces frente a las evaluaciones de sus jugadores en aquellas conductas en las que existe diferencia en las percepciones, **confirmando así la hipótesis 1b y 1c.**

Estos resultados van en la línea de los sugeridos por Alimo-Metcalfe (1998), quien indica que los líderes en general tienden a evaluarse con niveles más altos de competencia que aquellos que les evalúan.

En la misma línea, las conductas que no presentan diferencias estadísticamente significativas, apuntan una tendencia acorde al resto de conductas de liderazgo.

La falta de diferencias entre las percepciones de entrenadores y jugadores en la influencia idealizada, apoya la idea de que la figura del entrenador es un modelo para los jugadores, siendo clave a través de su influencia en el desarrollo de los mismos, más si cabe en edades de formación (Duda y Balaguer, 1999; Pazo et al., 2012; Smith y Smoll, 2007).

Por otro lado, una posible interpretación de la ausencia de diferencias en la percepción de las conductas transaccionales activas (influencia idealizada y recompensa contingente) entre entrenadores y jugadores, puede radicar en que muchos de los entrenadores mantienen el modelo tradicional de liderazgo, muy propio de los ámbitos deportivos y de rendimiento como es nuestro caso, siendo considerado eficaz por parte tanto de entrenadores como de jugadores (Antonakis, Avolio, y Sivasubramaniam, 2003; Rowold, 2006). Así, queda subrayada una vez más la importancia de un adecuado y claro establecimiento

de objetivos (recompensa contingente) así como de las acciones correctoras fundamentales en el proceso de entrenamiento (Álvarez et al., 2010).

En cuanto a las variables de resultado, podemos observar como los entrenadores se perciben con valores más altos en aquellas variables donde no hay acuerdo, estas son, esfuerzo extra y eficacia percibida, **verificándose así la hipótesis 1d**, siendo esperables por los mismos motivos que explican los resultados de las conductas de liderazgo. Una vez más, encontramos la explicación en los trabajos de Alimo-Metcalfe (1998) arriba señalados.

*Objetivo específico V. Explorar si existen diferencias entre la percepción de los climas motivacionales por parte de los entrenadores con respecto a la percepción de los jugadores, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

Atendiendo al objetivo específico V, y con el mismo argumento explicativo de las diferencias encontradas en cuanto al liderazgo entre las percepciones de entrenadores y jugadores, encontramos un sesgo de autopercepción positiva de los entrenadores con respecto a la percepción de sus jugadores en cuanto a los climas motivacionales. Esto es, los entrenadores perciben climas de implicación en la tarea en mayor medida que sus jugadores, y al contrario, los entrenadores perciben menores niveles de clima ego que sus jugadores, **confirmando así la hipótesis 2**.

*Objetivo específico VI. Explorar si existen diferencias en la percepción del liderazgo del entrenador y los climas motivacionales en función de las variables sociodemográficas de los jugadores en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

Con respecto al objetivo específico VI, pasamos a comentar aquellas diferencias que sugieren tendencias en la percepción de los jugadores hacia sus entrenadores. Así que el jugador esté trabajando en actividades relacionadas con la actividad física y el deporte fomenta la percepción de sus entrenadores como más transformacionales y transaccionales activos, viéndolos más eficaces que aquellos jugadores que no trabajan. Una posible explicación sería el que aquellos jugadores que trabajan en la actividad física y el deporte generan mayor empatía hacia las conductas de sus entrenadores haciéndoles más sensibles hacia conductas eficaces, comparados con aquellos

que no trabajan, lo que nos sugiere que pueden tener falta de grupos de trabajo con los que comparar los estilos de su líder/entrenador.

Asimismo, se han encontrado diferencias entre los jugadores que trabajan en actividades no relacionadas con la actividad física y el deporte, frente a los que sí y frente a aquellos que no trabajan, con relación a la tendencia de los primeros a percibir mayores niveles de clima tarea frente a los segundos. Entendemos que la explicación radica en la dimensión lúdica inherente a la práctica del fútbol, en el sentido de que cuando el jugador compara contextos de logro como son el laboral y el deportivo, su ambiente de trabajo fuera del contexto deportivo podría estar siendo percibido como menos motivador, retador y divertido que el fútbol, haciéndoles así más sensibles a los climas positivos generados por el entrenador dentro del equipo. Una vez más, aquellos jugadores que no trabajan reciben menores estímulos de otros contextos de logro haciéndoles menos sensibles a los cambios entre contextos.

Por otro lado, en referencia a las diferencias halladas en función de la edad del jugador, encontramos una tendencia a favor de los jugadores de mayor edad, de forma que los de 18 años tienden a percibir en mayor medida los estilos transaccionales activos así como algunas conductas transformacionales y tienden a sentirse más satisfechos con el liderazgo de su entrenador que los jugadores de menor edad. Estos resultados nos sugieren que los jugadores de 18 años, están en su mayor momento de madurez como juvenil (último año) encontrándose en su última temporada como jugador en formación. Esta madurez le permite entender mejor las conductas de sus entrenadores así como las situaciones que vive, teniendo de esta forma una visión más positiva del entrenador.

Por último, nos centraremos en las diferencias en relación a los motivos de ausencia a los entrenamientos. Los resultados nos sugieren que aquellos jugadores que perciben climas de implicación en el ego aducen como motivo de ausencia “otros motivos” frente a los que aducen motivos de salud o académicos. Así los motivos académicos y de salud tan reiteradamente aducidos para justificar las ausencias a los entrenamientos, quedarían en un segundo plano si atendemos a que los climas motivacionales de implicación en el ego podrían estar desmotivando para la práctica del fútbol a estos

deportistas. En esta línea, la literatura señala que aquellos deportistas que perciben un clima de implicación en el ego presentan patrones de inadaptación al ambiente, y más respuestas cognitivas y emocionales negativas, asociándose tanto al abandono, como con afectos negativos (Galván et al., 2013; Ntoumanis y Biddle, 2007).

*Objetivo específico VII. Explorar si existen diferencias en la percepción del liderazgo del entrenador y los climas motivacionales en función de las variables sociodemográficas de los entrenadores en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

Respecto a las variables de caracterización de los entrenadores, los resultados nos sugieren una relación entre la formación académica y de nivel de entrenador y las variables estudiadas. Así, aquellos entrenadores con estudios no relacionados con la actividad física y el deporte tienden a crear climas de implicación en el ego en mayor medida que aquellos cuyos estudios tienen relación con la actividad física y el deporte. Además, los primeros tienen una mayor tendencia a ser percibidos como entrenadores más pasivos frente a aquellos con formación relacionada con la actividad física y el deporte. Entendemos que estos resultados van en la línea de lo esperado, y ratifica la importancia de incluir aspectos específicos de motivación y liderazgo en la formación de los entrenadores como ya se ha puesto a prueba recientemente en intervenciones como el proyecto PAPA (Duda, 2013).

*Objetivo específico VIII. Estudiar las relaciones entre las distintas conductas que componen los estilos de liderazgo.*

En lo que respecta a las relaciones entre las distintas conductas que componen los estilos de liderazgo (objetivo específico VIII), podemos señalar que existen relaciones positivas entre las conductas que componen el liderazgo transformacional (especialmente entre influencia idealizada atribución y motivación inspiracional). Igualmente se pone de manifiesto una fuerte relación entre las conductas de tipo transaccional activo (recompensa contingente y dirección por excepción activa) **confirmándose así la hipótesis 3a.**

En cuanto a la relación entre el estilo de liderazgo *laissez faire* con el resto de conductas transaccionales y transformacionales, debemos realizar la

siguiente valoración: En la muestra de jugadores, se puede observar que la conducta de *laissez faire* se relaciona de forma débil pero con sentido positivo con la conducta estimulación intelectual y consideración individualizada. Lo cual en sí mismo constituye un contrasentido. La literatura define el *laissez faire* como “la ausencia de liderazgo” (Bass, 1985), sin embargo, tanto la estimulación intelectual, y aún en mayor medida la consideración individualizada son conductas de liderazgo extremadamente activo (incluso proactivo), tanto que incluso han sido señaladas por la literatura como potencial fuente de sobrecarga de rol para el líder en determinadas situaciones (Bass y Riggio, 2006). Si nos fijamos en las correlaciones que se establecen con la muestra de entrenadores, la cual recoge un número mucho menor que el de jugadores (50 frente a 625), la estructura correlacional sigue la defendida por la literatura. Teniendo en cuenta que el MLQ-5X cumple los criterios de validez factorial y ajuste de modelo desde el punto de vista psicométrico con la muestra de jugadores, y pese al esfuerzo y dedicación en la recogida de datos por parte de los investigadores, y posterior eliminación de cuestionarios que no cumplían los criterios de calidad en la respuesta, entendemos que no nos queda más remedio que sugerir que el MLQ-5X en su conjunto, quizás no es un instrumento adecuado para la evaluación de adolescentes, en particular con las variables del estilo pasivo, donde probablemente por el tipo de enunciado<sup>9</sup>, llevan a error en el sentido de la contestación. Así, en la literatura solo hemos encontrado dos trabajos que emplean el MLQ-5X con muestras de adolescentes en el deporte. Zacharatos, solo emplea los 20 ítem que corresponden a las dimensiones de liderazgo transformacional, con lo que no tenemos referencia de cómo funciona este instrumento en población adolescente salvo por el trabajo reciente de Price y Weiss (2013) donde si emplean el MLQ-5X en su totalidad. Aun así, debemos hacer algunas puntualizaciones sobre este trabajo. En primer lugar la agrupación factorial que proponen incluye la recompensa contingente dentro del liderazgo

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, los enunciados de los cuatro ítems que forman la conducta *laissez faire* son el 5 “**Evita involucrarse cuando surge algún problema importante**”, 8 “**No está cuando se le necesita**”, 28 “**Evita tomar decisiones**” y 33 “**Retrasa la respuesta a las cuestiones urgentes**”. Todos ellos coinciden en una formulación en sentido positivo de aspectos negativos, y este podría ser un motivo de ambigüedad en la respuesta de los jugadores adolescentes.

transformacional, dejando como única conducta del factor “liderazgo correctivo” la conducta dirección por excepción-activa, y por último agrupando la dirección por excepción pasiva y *laissez faire* en un único factor de liderazgo pasivo. Estas agrupaciones les llevan a presentar correlaciones positivas entre liderazgo correctivo y liderazgo pasivo, lo que nos sugiere al igual que en nuestros datos, algún tipo de anomalía en el sentido de la respuesta. No obstante, las autoras informan de resultados satisfactorios en cuanto a fiabilidad y sentido de las relaciones.

Por otro lado señalamos dos diferencias entre su trabajo y el nuestro: por un lado la muestra de su estudio está compuesta íntegramente por mujeres adolescentes, mientras que nuestra muestra está formada por hombres, por otro lado, su trabajo se desarrolla con población anglófona, mientras que en nuestro trabajo se emplea un cuestionario traducido al castellano. Entendemos que parte de los problemas con esta dimensión han podido ser por una traducción del cuestionario que, si bien es comprendida por los adultos, no lo es tanto en adolescentes. En nuestro estudio, cuando la muestra está formada por adultos (los entrenadores), el cuestionario mantiene el sentido de las variables como cabía esperar.

Así pues, y a partir de este punto, no comentaremos los resultados donde esté implicada la variable *laissez faire* por estimar que no ha sido adecuadamente comprendida por los jugadores juveniles. Y por lo tanto, consideramos **no confirmada la hipótesis 3b**.

*Objetivo específico X. Estudiar las relaciones que se establecen entre las conductas que componen los estilos de liderazgo, así como entre dichas conductas y el esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

Las relaciones fuertes y positivas entre las conductas de liderazgo transformacional y las de liderazgo transaccional activo con las variables de resultado esfuerzo extra, eficacia percibida del líder, satisfacción con el líder, van en la línea de las que propone la literatura (Bass y Avolio, 1990). Así pues podemos **confirmarla hipótesis 3c**, que da respuesta al objetivo específico X.

Por motivos ya expresados en esta discusión, **la hipótesis 3d** que hace referencia a las conductas pasivas **no puede ser validada**.

*Objetivo específico IX. Estudiar las relaciones entre estilos de liderazgo y climas motivacionales percibidos por los jugadores de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

Respecto al objetivo específico IX, tanto el estilo de liderazgo transformacional como el transaccional activo del entrenador se relaciona de manera positiva con los climas motivacionales de implicación en la tarea. La **hipótesis 3e debe ser rechazada** ya que la relación entre liderazgo transaccional activo y el clima de implicación en el ego no se verifica de manera estadísticamente significativa, aunque se puede observar una tendencia en el signo de la relación en la línea de lo esperado. En esta línea Hodge et al. (2014) a través de un estudio cualitativo señalan la importancia tanto de generar climas motivacionales de implicación en la tarea como de las conductas de liderazgo transformacional del entrenador para conseguir los mejores resultados en el equipo.

Una vez más, **no podemos verificar la hipótesis 3f**, la cual se refiere al estilo de liderazgo pasivo.

*Objetivo específico XI. Estudiar las relaciones entre los climas motivacionales y el esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

Existen investigaciones recientes que han relacionado las variables de resultado esfuerzo extra, eficacia y satisfacción con el líder, con otras dimensiones motivacionales que fomentan la experiencia positiva con la práctica deportiva, como es el apoyo a la autonomía, a través de la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás (Álvarez, Estevan, Falco y Castillo, 2013). Por otro lado, autores como Ntoumanis y Biddle (2007) señalaron la relación positiva entre los climas de implicación en la tarea con la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación. Dando respuesta al objetivo específico XI, nuestros resultados añaden la verificación de la relación positiva entre climas de

implicación en la tarea y las variables de resultado esfuerzo extra, eficacia y satisfacción con el líder, **confirmando así la hipótesis 3g**.

En la misma línea, cabía esperar que el clima de implicación en el ego, antitético al clima de implicación en la tarea, presentara relaciones negativas con las variables de resultado. Los resultados muestran relaciones negativas con el esfuerzo extra y con la satisfacción con el estilo del entrenador, no cumpliéndose ésta en su relación con la eficacia percibida del entrenador (resultando una relación no significativa), motivo por el cual **no se verifica la hipótesis 3h**.

*Objetivo específico XII. Estudiar el poder predictivo de los estilos de liderazgo, sobre el esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

*Objetivo específico XIII. Estudiar el poder predictivo de los climas motivacionales, sobre el esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

*Objetivo específico XIV. Estudiar el poder predictivo de las conductas que componen los estilos de liderazgo y el clima motivacional, sobre el esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder, en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

Respecto a los resultados de nuestro estudio en relación al poder predictivo de los estilos de liderazgo y los climas motivacionales sobre los sobre las variables de resultado de esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder, atendiendo a los objetivos específicos XII, XIII y XIV, nuestros resultados confirman que los estilos de liderazgo transformacional y transaccional predicen de forma positiva el esfuerzo extra de los jugadores, la eficacia percibida del entrenador y la satisfacción con éste, **confirmando la hipótesis 4a y 4b, no pudiendo validar la hipótesis 4c** por hacer referencia al estilo pasivo de liderazgo. Estos resultados van en la línea de lo propuesto por Bass (1985) y en general, verificado tanto por la literatura general (e.g. Álvarez et al., 2012; Bass y Avolio, 1990; Bass et al., 1987; DeGroot et al., 2000; Densten, 1999; Dumdum et al.,

2001; Gasper, 1992; Hater y Bass, 1988; Lowe et al., 1996; Morreale, 2002, 2003; Panopoulos, 1998; Patterson et al., 1995; Seltzer y Bass, 1987), como por los trabajos en el contexto de la actividad física y el deporte (e.g. Álvarez et al., 2010; Arthur et al., 2011; Morton et al., 2010; Rowold, 2006, Zacharatos et al., 2000).

Tanto el modelo general de predicción, como las regresiones, sugieren que para que el entrenador sea percibido como eficaz, éste debe realizar conductas de liderazgo transformacional, de liderazgo transaccional activo, creando climas de implicación en la tarea.

La importancia del estilo transformacional de liderazgo en todas las edades, pero en especial en edades de formación, ha sido ampliamente señalado en la literatura (Arthur, et al., 2011; Beauchamp et al., 2010, 2011; Morton et al., 2010, 2011, 2012; Price y Weiss, 2011, 2013; Tucker et al., 2010; Vella, Crow et al., 2013; Vella et al., 2012, 2013; Wilson et al., 2012; Zacharatos et al., 2000) insistiendo en la importancia de las conductas transformacionales de los entrenadores para una vivencia positiva del deporte, a través de altos niveles de atención, motivación y desafío desde éstos hacia los jugadores (Vella, Crow et al., 2013; Vella et al., 2012, 2013).

En cuanto al objetivo específico XIII, que planteaba estudiar la predicción de los climas motivacionales sobre las variables de resultado esfuerzo extra, eficacia y satisfacción con el entrenador, los resultados informan que los climas de implicación en la tarea predicen positivamente las variables de resultado estudiadas, **confirmando así la hipótesis 5a**. Estos resultados, en la línea de lo esperado, pueden ser interpretados en base a que los climas de implicación en la tarea generan mayor cantidad de experiencias positivas con la práctica deportiva. En este sentido, encontramos trabajos previos que señalan que estos climas motivacionales se relacionan con mayores niveles de competencia percibida, diversión, esfuerzo y baja tensión, disfrute e interés por la práctica de actividad física y superación personal (Balaguer et al., 2002, 2003; Boixadós et al., 2004; Kavussanu y Roberts, 1996). Más en particular, nuestros resultados se alinean con los Duda y Balaguer (1999), quienes ponen de manifiesto que existe una correlación positiva entre el clima de implicación en la tarea y la

satisfacción de tenistas y jugadoras de balonmano con sus entrenadores o entrenadoras.

No solamente se ha puesto a prueba el modelo completo de predicción en el que se estudian las relaciones entre liderazgo, climas motivacionales y variables de resultado, sino que también se ha tenido en cuenta cómo afectan a estas regresiones los niveles de análisis tanto individual como grupal. A través de lo que informan las regresiones, podemos señalar que el tiempo con el entrenador puede ayudar, de manera muy sutil a que éste sea percibido como más eficaz, y que si el jugador no está trabajando, hará que éste tienda a percibir a los entrenadores con estilos transaccionales menos eficaces frente a los que trabajan. Esta diferenciación entre trabajo y no trabajo de los jugadores, nos lleva a sugerir que los jugadores que tienen contacto con el mundo laboral han podido ver realidades diferentes en cuanto a las relaciones humanas en el trabajo frente a los que solo han tenido contacto con superiores en el contexto escolar. Una vez más, el estilo de liderazgo transformacional, mantiene su poder predictivo, sin verse afectado por otras variables, lo que nos sugiere que los líderes transformacionales tienden en general a ser evaluados como mejores líderes, como sugiere Avolio y Bass (1991) a través de su *modelo Full Range* de liderazgo eficaz.

En esta línea, el estilo transformacional (en mayor medida) así como el transaccional activo y el clima de implicación en la tarea todos en sentido positivo y el clima de implicación en el ego en sentido negativo se manifiestan importantes para la predicción del esfuerzo extra de los jugadores. En nuestra opinión, esta variable está señalándonos la línea a seguir con los adolescentes de ésta generación, repetidamente señalados como una generación que progresivamente ha sido alejada de la “cultura del esfuerzo”. En este sentido, encontramos programas de intervención en valores a través del deporte que tienen entre sus objetivos que el deporte sirva de vía para que los adolescentes adquieran el valor del esfuerzo (Gutiérrez, 2003, Mosquera, 2006; Shields y Bredemeier, 1995; Weiss y Smith, 2002). Lo que nos apuntan nuestros datos es que los jugadores que perciben a sus entrenadores como líderes transformacionales, que crean climas de implicación en la tarea, además de un estilo más tradicional de liderazgo, tienden a realizar esfuerzos por encima de

lo que ellos mismos esperaban, facilitando así el logro de una de las misiones que tiene la actividad física y el deporte en general en la asunción de valores (Balaguer, Castillo, Quested y Duda, 2013; Martinek y Hellison, 1997, 1998; Martinek, McLaughlin y Schilling, 1999) y en el ámbito del fútbol en particular (e.g. Borrás, 2004; Gutiérrez, 2006; Gutiérrez del Pozo, 2007). El papel de los climas en estas dimensiones ya ha sido sugerido, por ejemplo, por Kavussanu y Roberts (1996) quienes señalaron que el clima tarea se relacionaba con un mayor esfuerzo por parte de los deportistas.

De igual manera, las variables de resultado que implican evaluaciones como la satisfacción con el entrenador, están fuertemente vinculadas con los estilos de liderazgo transformacionales y en menor medida con los estilos transaccionales activos y el clima de implicación en la tarea. Parece lógico esperar que si el estilo de liderazgo transformacional y el transaccional activo, junto con el clima de implicación en la tarea son positivos para el desarrollo emocional de los adolescentes a través de una vivencia positiva de la actividad física y el deporte, dichos adolescentes estén más satisfechos con el estilo de sus entrenadores cuando éstos ejercen dicho liderazgo y crean dichos climas.

En cuanto al poder predictivo del clima de implicación en el ego sobre las variables de resultado en sentido negativo, solo encontramos predicción sobre el esfuerzo extra. **Rechazando así la hipótesis 5b.** A este respecto, debemos señalar que en el modelo general puesto a prueba el clima de implicación en el ego, no predice ninguna de las variables de resultado, probablemente debido a la interacción múltiple propia de este tipo de modelos. Cabe destacar que en la regresión lineal mixta sobre esfuerzo extra, el valor de significación es muy cercano a .05 y genera un valor de estimación más bajo de todos los parámetros. Aun así, y relacionándolo con el comentario anterior sobre el esfuerzo extra, este resultado nos invita a insistir en la importancia de generar climas de implicación en la tarea frente a los de implicación en el ego, si lo que pretendemos es fomentar el esfuerzo en los adolescentes.

En cuanto al modelo completo de relaciones entre estilos de liderazgo, climas motivacionales y variables de resultado, que dan respuesta al objetivo XIV, de todos los modelos puestos a prueba, el modelo que mejor ajusta teniendo en cuenta los marcos teóricos de referencia, es aquel que agrupa por

un lado y con el nombre de “liderazgo eficaz” las cinco conductas de liderazgo transformacional<sup>10</sup> además de las conductas del liderazgo transaccional activo<sup>11</sup>. En cuanto a los climas motivacionales, distingue entre el clima de implicación en la tarea y el clima de implicación en el ego y por último distingue entre las tres variables de resultado, esfuerzo extra del jugador, eficacia percibida del líder y satisfacción con el líder. Se verifica la predicción directa y positiva del liderazgo eficaz sobre el clima motivacional de implicación en la tarea y a través de éste sobre las tres variables de resultado (siempre en sentido positivo), **confirmando la hipótesis 6a.**

Por otro lado el liderazgo eficaz predice en sentido negativo el clima motivacional de implicación en el ego no habiendo predicción desde este clima hacia las tres variables de resultado, **quedando rechazada así la hipótesis 6b.**

El poder predictivo del liderazgo transformacional y transaccional activo sobre las variables de resultado aquí estudiadas ha sido repetidamente señalado por la literatura, tanto general de liderazgo (e.g. Bass, 1985; Bass y Avolio, 1990) como por la específica de liderazgo en el deporte (e.g. Álvarez et al. 2010).

También se han propuesto modelos de relación entre los modelos de liderazgo mediacional y multidimensional con los climas motivacionales (Duda y Balaguer, 1999), señalando relaciones positivas entre las conductas de liderazgo percibido de entrenamiento e instrucción (equivalente al liderazgo transaccional activo desde el paradigma transformacional) y el clima de implicación en la tarea tanto en tenistas como en jugadoras de balonmano. Lo que hasta la fecha no se había puesto a prueba empíricamente es si el liderazgo transformacional y el liderazgo transaccional activo que ha sido señalado por la literatura como los estilos más eficaces cuando se producen simultáneamente (e.g. Álvarez et al. 2010), tiene capacidad de facilitar la percepción de climas motivacionales de implicación en la tarea, señalados repetidamente como los climas motivacionales más deseables en el contexto de la actividad física y el deporte (e.g. Duda y Balaguer, 1999). Nuestros datos

<sup>10</sup> Influencia idealizada-atribución, influencia idealizada-conducta, motivación inspiracional estimulación intelectual y consideración individualizada.

<sup>11</sup> Recompensa contingente y la dirección por excepción-activa.

apoyan empíricamente la afirmación de que si un entrenador emplea estilos de liderazgo transaccional activo (tradicional) y transformacional, fomentará entre los jugadores de sus equipos una mayor percepción de climas de implicación en la tarea, lo que a su vez, generará en ellos mayores niveles de esfuerzo extra, eficacia percibida del entrenador y satisfacción con el estilo de liderazgo del entrenador.

*Objetivo específico XV. Comprobar si las conductas de liderazgo transformacional aumentan los efectos de las conductas de liderazgo transaccional activo sobre las variables de resultado esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida del líder y la satisfacción con el líder en los equipos de fútbol federado de categoría juvenil en la provincia de Granada.*

Todos los resultados que aquí se presentan nos indican que tanto el liderazgo transaccional activo como el liderazgo transformacional son estilos que tienen consecuencias positivas sobre los jugadores. En este sentido, Bass (1985) hace especial énfasis en señalar que el liderazgo transformacional no es alternativo al transaccional, más aun, el transformacional aumenta los efectos positivos del liderazgo transaccional, denominando esta relación entre estilos el “*augmentation effect*” (Bass y Avolio, 1997). Esta relación ha sido puesta a prueba en nuestro estudio, dando respuesta al objetivo específico XV a través del cual se quería comprobar si las conductas de liderazgo transformacional aumentan los efectos de las conductas de liderazgo transaccional activo sobre las variables de resultado. Los resultados confirman que el liderazgo transformacional aumenta los efectos positivos del liderazgo transaccional sobre todas las variables de resultado, **confirmando la hipótesis 7**. Estos resultados han sido confirmados en trabajos previos en otras áreas (e. g. Molero et al., 2007; Howell y Avolio, 1993; Seltzer y Bass, 1990; Waldman et al., 1990), así como en el contexto del deporte por Álvarez et al. (2010).

### **Limitaciones de nuestro estudio.**

En la realización de este trabajo detectamos algunas limitaciones que pasamos a indicar:

En primer lugar señalar que el censo de equipos varió en numerosas ocasiones, puesto que los equipos pueden añadir o dar de baja jugadores en cualquier momento durante toda la primera vuelta (diciembre de 2012) siempre y cuando no excedan el número permitido (25 por equipo).

En segundo lugar, el mero hecho de la voluntariedad en la contestación del cuestionario, puede añadir cierto sesgo en la calidad de los datos, puesto que puede llevar asociada una opinión tanto excesivamente buena como excesivamente mala respecto del entrenador.

En tercer lugar señalar que nuestra muestra solo está formada por el sexo masculino, ya que en la categoría juvenil de Granada tan solo existe la categoría masculina, por lo que no se pueden comparar resultados por sexos. Bien es cierto que si existen jugadoras en edad juvenil jugando en Granada, pero los equipos en los que juegan están formados por jugadoras de distintas edades a nuestra muestra, por lo que su comparación con la del estudio no habría sido la idónea.

En la misma línea, tampoco hemos encontrado equipos masculinos entrenados por mujeres por lo que tampoco se pueden comparar resultados entre entrenadores de ambos sexos.

En cuarto lugar, pese a haber sido rigurosos en la recogida de datos, y estando presente el investigador en cada uno de los equipos de la muestra (para resolver dudas de cualquier índole), los datos recogidos no fueron todo lo buenos que hubiéramos querido, lo que nos llevó a descartar aquellos cuestionarios que no reunían los criterios de calidad en la respuesta.

En quinto lugar y a pesar de que estudios recientes han empleado el MLQ-5X en su totalidad aplicado al contexto deportivo en muestras de adolescentes (Price y Weiss, 2013), hemos detectado en nuestra muestra problemas con relación a las variables que componen el liderazgo pasivo, lo que nos ha llevado a no poder estudiar las relaciones en las que se contemplaba este estilo en nuestro estudio.

Por último, nuestro estudio presenta las limitaciones propias de los enfoques de tipo transversal, que si bien crean una imagen del estado de la cuestión investigada, no dan cuenta de la evolución o estabilidad en las variables estudiadas.

### **Futuras líneas de investigación.**

En cuanto a futuras líneas de investigación, se sugieren las siguientes:

Se hace necesaria una mayor profundización en conocimiento empírico sobre el estilo transformacional de enseñanza de la educación física y sus consecuencias, así como el papel de la paternidad transformacional y su relación con el rendimiento deportivo y las conductas de salud.

También sugerimos el estudio del papel de los pares tanto en la creación de climas motivacionales como en las tareas de liderazgo en el contexto de la actividad física y el deporte.

Atendiendo a la escasez de estudios, entendemos recomendable la puesta a prueba de este paradigma en más deportes individuales ya que la mayoría de los trabajos se centran en deportes de equipo, así como la inclusión de variables motivacionales y de personalidad de líderes y deportistas y seguir explorando las consecuencias de las conductas del líder sobre las cogniciones, emociones y conductas de sus seguidores, pudiendo así proporcionar a los profesionales de la actividad física y el deporte herramientas concretas para poder mejorar en los practicantes variables tan importantes como la motivación, el rendimiento, la cohesión y las experiencias positivas relacionadas con la práctica de actividad física y deporte.

Seguir ampliando el conocimiento empírico y teórico de la relación entre liderazgo transformacional y la motivación teniendo en cuenta tanto la teoría de perspectiva de meta como la teoría de la autodeterminación.

Por último, entendemos que se hace necesario más estudios de tipo longitudinal, donde se diseñen e implementen programas de intervención para mejorar los estilos de liderazgo de los entrenadores y la creación de climas motivacionales, evaluando la eficacia de dichos programas de intervención.

### **Conclusiones finales de nuestro trabajo.**

Por último, en este apartado, presentamos a modo de resumen, las principales conclusiones que se derivan de esta investigación y que entendemos pueden ser de utilidad por sus implicaciones prácticas en la formación del entrenador y su posterior dirección de equipos de fútbol.

En primer lugar, hemos dibujado el perfil de los entrenadores de los equipos juveniles de fútbol federado en la provincia de Granada. Este perfil presenta promedios moderados en los estilos de liderazgo transformacional y transaccional activo, lo que informa de un amplísimo margen de mejora en sus estilos de liderazgo. Son entrenadores que crean en mayor medida climas motivacionales de implicación en la tarea, generando valores moderados de esfuerzo extra en sus jugadores, eficacia percibida de sus entrenadores y satisfacción con los estilos de liderazgo de sus entrenadores.

En segundo lugar, el presente estudio señala que los climas motivacionales de implicación en la tarea generados por el entrenador fomentan resultados positivos, relacionándose de manera directa y positiva con las variables de resultado de esfuerzo extra del jugador, la eficacia percibida de su entrenador y la satisfacción con el mismo, por lo que los entrenadores que se hagan cargo de equipos juveniles en su última etapa de formación, deberían de optar por la prevalencia de este clima motivacional sobre el clima de implicación en el ego. En base a estos resultados, se recomienda generar por parte de las figuras de autoridad (en nuestro caso los entrenadores) climas motivacionales de implicación en la tarea en entornos de logro deportivos como es el caso del fútbol en su etapa juvenil.

En un tercer lugar, basándonos en los resultados obtenidos en este trabajo, podemos contestar a la pregunta general de investigación que se planteaba en la introducción de esta tesis doctoral, concluyendo que aquellos entrenadores que utilicen un estilo de liderazgo efectivo donde se incluyen conductas de liderazgo transformacional y transaccional activo, generarán un clima motivacional de implicación a la tarea y a través de estos climas aumentarán los niveles de esfuerzo extra del jugador, la satisfacción con el entrenador y la eficacia percibida de su entrenador. Entendemos que ésta es una contribución importante del presente trabajo puesto que de esta manera el

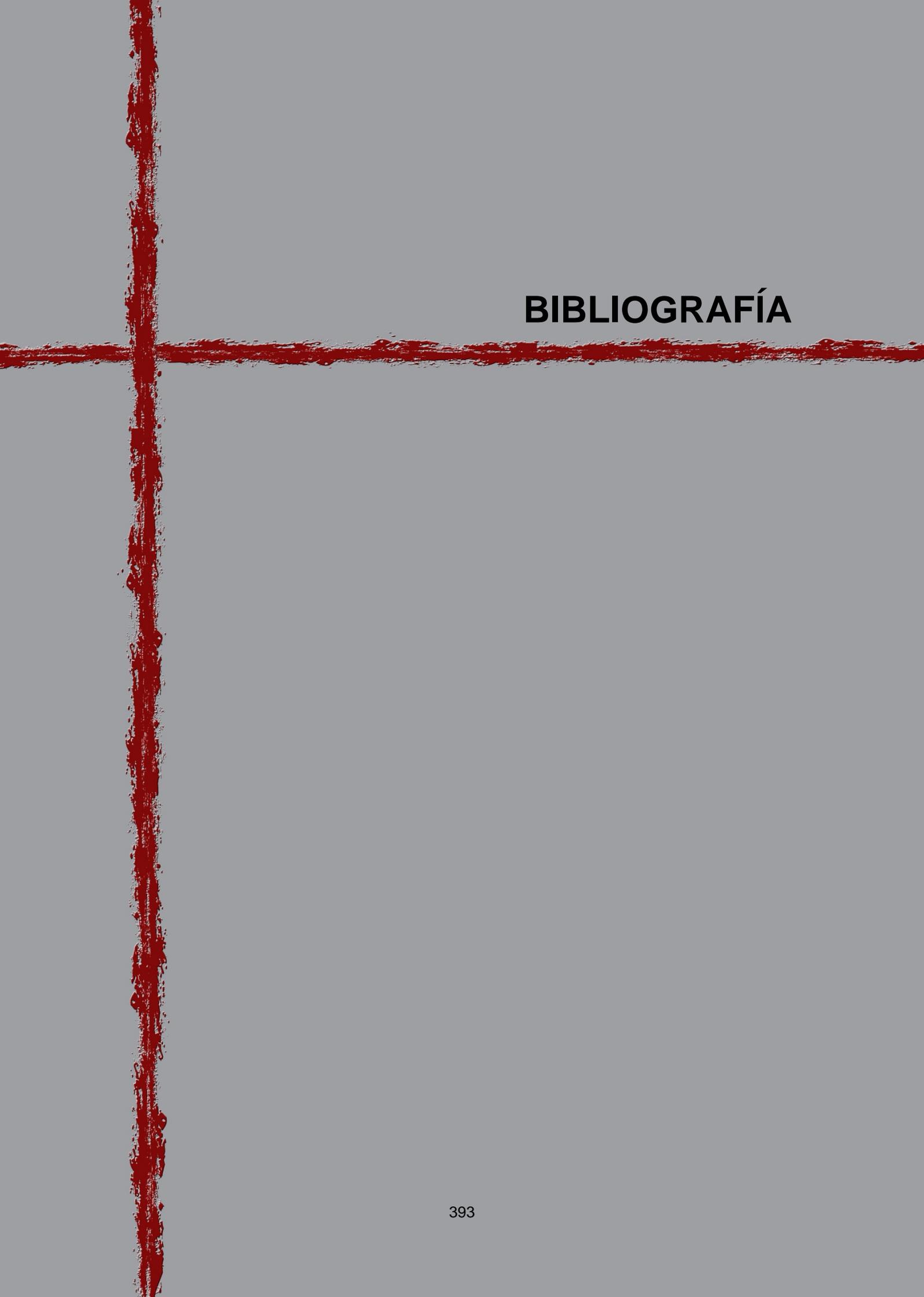
liderazgo transformacional se presenta como precursor de la generación de los climas motivacionales añadiendo evidencia científica al campo de las ciencias del deporte. Por tanto para que el entrenador sea percibido como eficaz, éste debe realizar conductas de liderazgo transformacional, de liderazgo transaccional activo, creando climas de implicación en la tarea. A su vez, los jugadores que perciben a sus entrenadores como líderes transformacionales además de un estilo más tradicional de liderazgo, percibirán en mayor medida climas motivacionales de implicación en la tarea, y como consecuencia, tenderán a realizar esfuerzos por encima de lo que ellos mismos esperaban, percibirán mayor eficacia en su entrenador como líder y se sentirán más satisfechos con el estilo de liderar de su entrenador. Además, si los entrenadores apuestan decididamente por este estilo eficaz de liderazgo, los jugadores que ellos dirigen tenderán en menor medida a no percibir climas motivacionales de implicación en el ego. Teniendo en cuenta las consecuencias de inadaptación en el deportista (miedo a perder, ansiedad, abandono de la práctica deportiva, por citar algunos) que se relacionan con el clima de implicación en el ego, esta conclusión marca una vía clara en la formación de entrenadores, no solo en las conductas adecuadas como líder sino en las filosofías de interacción con los jugadores.

En cuarto lugar, y con relación a las implicaciones en la formación y reciclaje de los entrenadores, los resultados de esta investigación nos invitan a sugerir que en el itinerario formativo de los entrenadores y entrenadoras (Federaciones y Ciclos Formativos) se deberían incluir materias específicas de liderazgo y motivación. En particular, formación en liderazgo transformacional y dinámicas de creación de climas motivacionales en los equipos. Este reciclaje y formación del entrenador debería ser acorde a la situación contextual y social del fútbol actual, dotando a los entrenadores de los recursos necesarios para la utilización de un liderazgo transformacional y transaccional activo que a su vez le permita generar un clima motivacional de implicación en la tarea. En nuestra opinión la implementación de estas materias en los planes de estudios y centros de formación del entrenador, deberían de incluir estos conceptos de índole psicosocial en sus temarios tanto de manera teórica, como desde una perspectiva aplicada si cabe en mayor medida, dotando de un mayor número

de horas (tal como vienen reclamando diversos autores en investigaciones recientes en el contexto del fútbol actual) a este bloque formativo, siendo estos aspectos cada vez más importantes en la dirección de equipos de fútbol y el rendimiento de sus jugadores en todos los niveles y etapas competitivas.

En este sentido, y a modo de objetivo asintótico, querríamos terminar dibujando un perfil ideal de entrenadores que aplicaran el modelo que aquí proponemos:

El entrenador que es un ejemplo de conducta y trabajo para sus jugadores, que se implica en los objetivos del equipo y tiene una visión de estados futuros a través del trabajo y el esfuerzo, que genera implicación y *empowering* en sus jugadores a través de la estimulación intelectual y la consulta de las opiniones y puntos de vista de todos los miembros del equipo, escuchando y atendiendo las ideas que se generan en el seno del equipo, que no se siente el dueño del equipo, sino el encargado de coordinarlo, que trata a todos los miembros del equipo con el mismo respeto, que refuerza el trabajo y el esfuerzo frente al resultado, que individualiza cada interacción en función de la persona con la que se está comunicando, atendiendo a su nivel de desarrollo deportivo y necesidades de apoyo y dirección, que consigue que todos y cada uno de los miembros del equipo vean reflejados sus objetivos en los objetivos del equipo, que rectifica y establece objetivos claros, reforzando las tareas bien hechas y corrigiendo los errores, tendrá un equipo donde el trabajo será el foco de atención, los jugadores no tendrán miedo a experimentar y aprender de sus errores, ya que formarán parte de su proceso de entrenamiento y aprendizaje, sentirán que su rol en el equipo es importante, al igual que el de sus compañeros, serán más solidarios con sus compañeros y tendrán más posibilidades de colaborar y construir, no faltarán tanto a los entrenamientos por motivos ajenos a los estudios o la salud, vivirán la competición como una parte más del aprendizaje, y en definitiva se sentirán más adaptados, se divertirán más, trabajarán más duro de lo que en un principio pensaban y tendrán una vivencia más positiva de la práctica del que creemos que es el deporte más bello del mundo, el fútbol.



# BIBLIOGRAFÍA



## A

- Abad, M. T. (2010). *La formación del entrenador en el proceso de enseñanza- aprendizaje de jóvenes futbolistas*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- Adán, T. (1996). *Ultras y Skinheads: la juventud visible. Imágenes, estilos y conflictos de las subculturas juveniles en España*. Oviedo: Nobel.
- Adie, J. W., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2008). Achievement goals, competition appraisals, and the psychological and emotional welfare of sport participants. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 302-322.
- Álamo, J. M., Amador, F. y Pintor, P. (2002). El deporte escolar: conquista de nuevos espacios en el mercado laboral. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9(4), 5-10.
- Alcaide, F. (2006) *Nuevos planteamientos estratégicos en la gestión de las sociedades anónimas deportivas y clubes de fútbol: propuesta de un modelo de retribución*, Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alimo-Metcalfe, B. (1998). 360 Degree Feedback and Leadership Development. *International Journal of Selection and Assessment*, 6(1), 35-44.
- Alimo-Metcalfe, B. y Alban-Metcalfe, R. J. (2001). The development of a new Transformational Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(1), 1-27.
- Alles, M. (2008). *Desempeño por competencias: "Evaluación de 360º"*, (2ª Ed.). Buenos Aires: Editorial Granica.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D. y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7, 250-265.
- Alsaker, F. D., y Vilén, U. L. (2010). El bullying en la edad preescolar. En Ortega, R. (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 129-164). Madrid: Alianza Editorial.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 138-148.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2012). The coach-created motivational climate, young athletes' well-being and intentions to continue participation. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 6 (2), 166-179.

- Álvarez, O. (2009). *Estilos de liderazgo en la policía local de la comunidad valenciana*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Álvarez, O., Castillo, I. y Falcó, C. (2010). Estilos de liderazgo en la Selección Española de Taekwondo. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (2), 219-230.
- Álvarez, O., Falcó, C., Estevan, I., Molina-García, J. y Castillo, I. (2013). Intervención psicológica en un equipo de gimnasia rítmica deportiva: Estudio de un caso. *Revista de Psicología del Deporte*, 22 (2), 395-401.
- Álvarez, O., Lila, M. y Castillo, I. (2012). Los estilos de liderazgo de la Policía Local de la Comunidad Valenciana: Una aproximación desde la Teoría del Liderazgo Transformacional. *Anales de Psicología*, 28 (2), 548-557.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez -Oliva, D. y García-Calvo, T. (2009). Análisis del conflicto entre la práctica deportiva, el contexto escolar y la amistad en jóvenes deportistas: Importancia de padres y madres. *Acción Psicológica*, 6 (2), 45-54.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation y achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161- 176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goal, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S. y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 96-97.
- Andree, C. y Whitehead, J. (1996). The interactive effect of perceived ability and dispositional or situational achievement goals on persistence in young athletes. Paper presented at the *Annual Meeting of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity*, Asilomar, CA.
- Antonakis J. (2012). Transformational and Charismatic Leadership. En Day D. V. y Antonakis, J. (Eds.), *The nature of leadership* (2<sup>nd</sup> Edition, pp.256-288). Sage Publications, Thousand Oaks.
- Antonakis, J. y Atwater, L. (2002). Leader Distance: a review and a proposal theory. *The Leadership Quarterly*, 13, 673-704.

- Antonakis, J. y House, R. J. (2002). An analysis of the full-range leadership theory: The way forward. In B. J. Avolio y F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (pp. 3–34). Amsterdam: JAI.
- Antonakis J. y House R. J. (2013). A re-analysis of the full-range leadership theory: The way forward. *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead* (Vol. 5, pp. 35-37). En Avolio B. J. Yammarino F. J., Bingley, UK: Emerald.
- Antonakis, J., y House, R. J. (2014). Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational-transactional leadership theory. *The Leadership Quarterly* 25(4) 746-771.
- Antonakis, J., Avolio, B. J. y Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295.
- Antonakis, J., Bendahan, S., Jacquart, P. y Lalive, R. (2010). On making causal claims: A review and recommendations. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 1086-1120.
- Antonakis, J., Fenley, M. y Liechti, S. (2011). Can charisma can be taught? Tests of Two Interventions. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3), 374-396.
- Aoyagi, M. W., Cox, R. H., y McGuire, R. T. (2008). Organizational citizenship behavior in sport: Relationships with leadership, team cohesion, and athlete satisfaction. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 25-41.
- Arce, C., Torrado, J., Andrade, J. y Alzate, M. (2011). Evaluación del liderazgo informal en equipos deportivos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 157-165.
- Arruza, J. A., Arribas, S., Gil De Montes, L., Irazusta, S., Romero, S. y Cecchini, J.A. (2008). Repercusiones de la duración de la Actividad Físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(30), 171-183.
- Arthur, C. A., Woodman, T., Ong, C. W., Hardy, L. y Ntoumanis, N. (2011). The role of athlete narcissism in moderating the relationship between coaches' transformational leader behaviors and athlete motivation. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 33(1), 3-19.
- Avolio, B. J. y Bass, B. M. (1991). *The Full Range leadership development programs: basic and advanced manuals*. Binghamton. NY: Bass, Avolio y Associates.
- Avolio, B. J. y Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Third Edition, manual and sampler set*. Palo Alto: Mind Garden.
- Avolio, B. J. y Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 315-338.

- Avolio, B. J. y Howell, J. M. (1992). The impact of leader behaviour, and leader-follower personality match on satisfaction and unit performance. En K. E. Clark, M. B. Clark y D. R. Campbell (Eds.), *Impact of leadership*. Greensboro, NC: Centre of Creative Leadership.
- Avolio, B. J., Bass, B. M. y Jung, D. I. (1997). *Replicated confirmatory factor analyses of the Multifactor Leadership Questionnaire*. Binghamton, NY: Center for Leadership Studies, Binghamton University.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F.O. y Weber, T.J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O. y Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *The Leadership Quarterly*, 20(5), 764-784.

## B

---

- Bahrami, S., Zardoshtian, S. y Jourkesh, M. (2011). The effect of leadership on the motivation and satisfaction of Iranian women premier basketball league. *Annals of Biological Research*, 2, 321-329.
- Baidwan, S., Paul, M. M., Chhatwal, J. y Deswal, R. S. (2012). Physical growth during adolescence in mentally retarded children. *NJCA*, 1 (2), 61-66.
- Baile, J.I., Monroy, K. y Garay, F. (2005). Alteración de la imagen corporal en un grupo de usuarios de gimnasios. *Revista de Investigación en Psicología*, 10, 161-169.
- Baker, J. y Horton, S. (2004). A review of primary and secondary influences on sport expertise. *High Ability Studies*, 15, 211 – 228.
- Bakker, F.C., Whiting, H.T.A. y Van Der Brug, H. (1992). *Psicología del deporte. Conceptos y aplicaciones*. Madrid: Morata-CSD.
- Balaguer, I. (1999). Los procesos motivacionales y su aplicación al mundo del deporte y el ejercicio. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 9, 121-134.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, claridad de la implicación y bienestar psicológicos: una propuesta de intervención en equipos deportivos. En A. Blanco y J. Rodríguez (Coord.). *Intervención Psicosocial* (pp. 135-162). Madrid: Pearson Educación.
- Balaguer, I. y Castillo, I. (1994). Entrenamiento psicológico en el deporte. En I. Balaguer (Dir.), *Entrenamiento psicológico en el deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 307-347). Valencia: Albatros Educación.

- Balaguer, I. y Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 37-64). Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.
- Balaguer, I., Duda, J. L. y Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, 9, 381-388.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2003). Interrelaciones entre el clima motivacional y la cohesión en futbolistas cadetes. *EduPsykhé*, 2 (2), 243-258.
- Balaguer, I., Mayo, C. y Atienza, F.L. (1997). *Análisis de las propiedades psicométricas del Inventario de Creencias sobre las Causas del Éxito en el deporte aplicado a equipos de balonmano femenino de élite. VI Congreso Nacional de Psicología del Deporte*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Balaguer, I., Pastor, Y. y Moreno, Y. (1999). Algunas características de los estilos de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Valenciana de Estudios Autonómicos*, 26, 33-56.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. y García-Merita, M.L. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, formas de autorregulación y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 133-148.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18 (1), 73-83.
- Balaguer, I., Castillo, I., Quested, E., y Duda, J. L. (2013). How do values relate to motivation? Values and motivational processes in sport: An AGT and SDT perspective. En Whitehead, J., Telfer, H., y Lambert, J. (eds.). *Values in Youth Sport and Physical Education* (pp.117-133). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L. y Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 293-308.
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J.L. y Crespo, M. (1997). Análisis de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-47.

- Balaguer, I., Castillo, I., Moreno, Y., Garrigues, V. y Soriano, L. (2004). El clima motivacional y la cohesión en equipos de fútbol. *Encuentros en Psicología Social*, 2, 152-156.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Castillo, I., Moreno, Y. y Crespo, M. (2009). Interacciones entre las perspectivas situacionales y disposicionales de meta y el burnout psicológico de los tenistas junior de la elite internacional. *Acción Psicológica*, 6, 63-75.
- Balaguer, I., Tomás, I., Castillo, I., Martínez, V., Blasco, I. y Arango, C. (1994). *Healthy lifestyles and physical activity*. 8th. Conference of the European Health Psychology Society, Alicante.
- Ballabriga, A. y Carrascosa, A. (1998). *Tendencias y controversias en la composición de las fórmulas para la alimentación de los lactantes*. Madrid: Ergón.
- Baltes, P.B., Reese, H.W. y Lipsitt, L. P. (1980). Life Span Development Psychology. Introduction to Research Methods. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-101.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bangsbo, J., Mohr, M. y Krstrup, P. (2006). Physical and metabolic demands of training and match-play in the elite football player. *Journal of Sports Sciences*, 24(7), 665-674.
- Barbero-Álvarez, J.C. y Castagna, C. (2007). Heart-rate and activity-speed of professional soccer players in match. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6 (10), 208-209.
- Barkoukis, V., Koidou, E. y Tsozbatzoudis, H. (2010). Effects of a motivational climate intervention on state anxiety, self-efficacy, and skill development in physical education. *European Journal of Sport Science*, 10(3), 167-177.
- Barkoukis, V., Tsozbatzoudis, H. y Grouios, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review*, 14(3), 367-387.
- Barrow, J. (1977). The variables of leadership: A review and conceptual framework. *Academy of Management Review*, 2, 231-251.
- Bass, B. M. (1960). *Leadership, psychology, and organizational behavior*. New York: Harper.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass y Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications (3rd ed.)*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-26.

- Bass, B. M. (2008). *The Bass Handbook of Leadership. Theory, research and managerial applications. Fourth edition*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1990). *Transformational Leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press Inc.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. En M. M. Chemers y R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49–80). San Diego, CA: Academic Press.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire: Sampler Set*. Redwood City, C. A.: Mind Garden.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1997). *Revised Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, C. A.: Mind Garden.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (2013). *Perfil Óptimo y Subóptimo del modelo de liderazgo Full Range*. Recuperado el 13 de marzo de 2013 de [http://www.mlq.com.au/flash\\_frm.asp](http://www.mlq.com.au/flash_frm.asp)
- Bass, B. M. y Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership. (2ª Ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B. M. y Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.
- Bass, B. M. y Yammarino, F.J. (1991) Congruence of self and others' leadership ratings of naval officers for understanding successful performance. *Applied Psychology: An International Review*, 40, 437-454.
- Bass, B. M., Avolio, B. J. y Goodheim, L. (1987). Biography and the assessment of transformational leadership at the world class level. *Journal of Management*, 13, 17-20.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. y Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 2, 207-218.
- Beauchamp, M.R. y Morton, K. L. (2011). Transformational teaching and Physical Activity Engagement Among Adolescents. *Exercise and Sport Sciences Reviews* 39 (3), 133-139.
- Beauchamp, M. R., Barling, J. y Morton, K. L. (2011). Transformational teaching and adolescent self-determined motivation, self-efficacy, and intentions to engage in leisure time physical activity: A randomized controlled pilot trial. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3, 127–150.

- Beauchamp, M. R., Welch, A. S. y Hulley, A. J. (2007). Transformational and transactional leadership and exercise-related self-efficacy: An exploratory study. *Journal of Health Psychology*, 12(1), 83-88.
- Beauchamp, M. R., Barling, J., Li, Z., Morton, K. L., Keith, S. E., y Zumbo, B. D. (2010). Development and psychometric properties of the transformational teaching questionnaire. *Journal of Health Psychology*, 15, 1123–1134.
- Beauchamp, M. R., Bray, S. R., Eys, M. A. y Carron, A. V. (2002). Role ambiguity, role efficacy and role performance effectiveness: multidimensional and mediational relationships within interdependent sport teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6, 229-242.
- Becker, T. E. y Billings, R. S. (1993). Profiles of commitment: An empirical test. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 177-190.
- Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Biddle, S. (2001). Enhancing motivation in Physical Education. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S.J. y Fox, K.R. (1998). Motivation for physical activity and weight management. *International journal of obesity and related metabolic disorders*, 22 (2), 39-47.
- Biddle, S. y Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity determinants, wellbeing and interventions*. Routledge: London
- Biddle, S., Wang, C., Kavussanu, M. y Spray, C.M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: a systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3, 1-20.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.P. y Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: a crossnational project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Blake, R.R. y Mouton, J.S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf.
- Bland, J.M. y Altman, D.G (1997). Statistics Notes. Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, 314, 572.
- Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Bloomfield, J., Polman, R. y O'Donoghue, P.G. (2007). Physical demands of different positions in FA premier league soccer. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 63-70.

- Boixadós, M. (1997). *Avaluació del clima motivacional i de les actituds de fairplay en futbolistes alevins i infantils i efectes de l'assessorament psicològic a llurs entrenadors*. Tesis doctoral. Bellaterra: UAB.
- Boixadós, M. y Cruz, J. (1999). Relaciones entre clima motivacional y satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (1), 45-64
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M. y Valiente, L. (2004). Relationship among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-317.
- BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía) (2012). Histórico del BOJA Boletín número 157 de 10/08/2012. Recuperado el 15 de enero de 2013 de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/157/>
- Bonaut, J. (2008). La influencia de la programación deportiva en el desarrollo histórico de TVE durante el monopolio de la televisión pública (1956-1988). *Comunicación y Sociedad*, 21 (1), 103-136.
- Bonaut, J. (2010). El eterno problema del fútbol televisado en España: una perspectiva histórica de la lucha por los derechos de retransmisión de la Liga de Fútbol Profesional (LFP). *Comunicación y Sociedad*, 23(2), pp.71-96.
- Boniface, P. (2002). *Laterre est ronde comme un ballon*. Paris: Édrick Rotman.
- Bono, J. E. e Ilies, R. (2006). Charisma, positive emotions and mood contagion. *Leadership Quarterly*, 17, 317-334.
- Bono, J. E. y Judge, T. A. (2004). Personality and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901-910.
- Borrás, P. A. (2004). *Intervención para la promoción de la deportividad en el fútbol cadete en Mallorca*. Tesis doctoral. Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- Bouet, M. (1968). *Significación du sport*. París: P.U.F.
- Bradley, P. S. Sheldon, W., Wooster, B., Olsen, P., Boanas, P. y Krusturup, P.J. (2009). High-intensity running in English FA Premier League soccer matches. *Sports Science*, 27(2), 159-168.
- Brandao, M. R., Valdés, H., Machado, A. A. y Ramires, A. (2006). Percepción del estrés competitivo y cultural en futbolistas profesionales de Brasil y Portugal. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), 201-217
- Bray, S. R. y Brawley, L. R. (2002). Role efficacy, role clarity and role performance effectiveness. *Small Group Research*, 33, 233-253.

- Bromberger, C. (2000). El fútbol como visión del mundo y como ritual, en Roque, M. A. (ed.). *Nueva antropología en las sociedades mediterráneas* (pp. 253- 274). Barcelona: Icaria,
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Brooks-Gunn, J. y Reiter, E. O. (1990). The role of pubertal processes in the early adolescent transition. En S. Feldman y G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 16-53). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, M. G. (2003). *Male leaders respond to the experience of changing leadership Expectations*. (Doctoral Dissertation). Seattle University.
- Bruhn, J. y Philips, B. (1985). A developmental basis for social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 10, 213-229.
- Bruner, M., Munroe-Chandler, K. y Spink, K. (2008). Entry into Elite Sport: A Preliminary Investigation into the Transition Experiences of Rookie Athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20(2), 236-252.
- Brustad, R.J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper y Row.
- Bycio, P., Hackett, R. D. y Allen, J. S. (1995). Further assessments of Bass (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80, 468-478.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group.

## C

- Callow, N., Smith, M. J., Hardy, L., Arthur, C. A. y Hardy, J. (2009). Measurement of transformational leadership and its relationship with team cohesion and performance level. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(4), 395-412.
- Camus, A. (1957). Lo que debo al fútbol. *Revista France Football*. Recuperado el 1 de Julio de 2014 de <http://rednel.blogspot.com.es/2014/06/lo-que-debo-al-futbol-por-albert-camus.html>
- Carling, C. (2010). Analysis of physical activity profiles when running with the ball in a professional soccer team. *Journal of Sports Sciences*, 28(3), 319-326.

- Carr, S. y Weigand, D. A. (2001). Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7, 305-328.
- Carr, S., Weigand, D. A. y Hussey, W. (1999). The relative influence of parents, teachers, and peers on children and adolescents' achievement and intrinsic motivation and perceived competence in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*, 5(1), 28-50.
- Carr, S., Weigand, D. A. y Jones, J. (2000). The relative influence of parents, peers and sporting heroes on goal orientations of children and adolescents in sport. *Journal of Sport Pedagogy*, 6(2), 34-55.
- Carreiro da Costa, F. (1989). Estudo das condições e factores de ensinoaprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino em educação física. *Motricidad Humana*. Lisboa: Ed. Facultad de Motricidad Humana.
- Carron, A. V. (1988). *Groups Dynamics in Sport*. Londres: Spodym Publishers.
- Carron, A.V., Hausenblas, H.A. y Eys, M.A. (2005). *Group dynamics in sports (3ª ed.)*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carthen, J. D. (2006). War, warrior heroes and the advent of transactional leadership in sports antiquity. *The Sport Journal*, 9 (2), 6.
- Castañeda, C. y Campos, M.C. (2012). Motivación de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla) hacia la práctica de actividad físico-deportiva. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 57-61.
- Castellano, J. y Ruiz de Arcaute, G.J. (2012). Fútbol, espectáculo global. *Japanese Institutional Repositories Online (JAIRO)*, 122-139. Recuperado el 25 de febrero de 2013 de <http://jairo.nii.ac.jp/0273/00000755/en>
- Castellano, J., Blanco-Villaseñor, A. y Álvarez, D. (2011). Contextual variables and time-motion analysis in soccer. *International Journal of Sports Medicine*, 32(6), 415-417.
- Castellano, J., Perea, A. y Hernández Mendo, A. (2007). Diachronic analysis of interaction contexts in '06 World Championship. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6 (10), 2.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (1998). Patrones de Actividades Físicas en niños y adolescentes. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 54, 22-29
- Castillo, I. y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Castillo, I., Álvarez, O., y Balaguer, I. (2005). Temas de investigación sobre aspectos psicosociales del deporte a través de la base de datos PsyclINFO (1887-2001). *Revista de Psicología del Deporte*, 14, 109-123.

- Castillo, I., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 16, 201-210.
- Castillo, I., Álvarez, M., Valcárcel, P. y Balaguer, I. (2007). Asociaciones entre el clima motivacional y la clasificación final en la liga. En C. L. Guillén y R. Guil (Coord.), *Psicología Social: Un encuentro de perspectivas* (Vol. I, pp. 820-824). Cádiz. Asociación de Profesionales de Psicología Social.
- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J. L. y García-Merita, M. (2004). Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (3), 505-515.
- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J. y Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 149-164.
- Castro-Solano, A. (2006). Teorías implícitas del liderazgo, contexto y capacidad de conducción. *Anales de Psicología*, 22, 89-97.
- Castro-Solano, A. y Benatuil, D. (2007). Estilos de liderazgo, inteligencia y conocimiento tácito. *Anales de Psicología*, 23, 216-225.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.
- Cecchini, J.A., Méndez, A. y Muñiz, J. (2002). Motives for practicing sport in spanish schoolchildren. *Psicothema*, 3(14), 523-531.
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Cecchini, C. y Martins, L. (2014). Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: effects of a field-based, long-term intervention program. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 9 (in press).
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of Physical Education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1, 4-22.
- CEDIFA (2014). *Temporada 2013/2014. El poder andaluz. Nos une una misma pasión*. Recuperado el 15 de mayo de 2014 de [http://www.cedifa.org/?zona=4&id=6&id\\_s=37](http://www.cedifa.org/?zona=4&id=6&id_s=37)
- Cervelló, E. M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

- Cervelló, E. M., Escartí, A., Carratalá, V. y Guzmán, J. F. (1994). *Factores sociales relacionados con la práctica deportiva*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Familia y Sociedad. Evolución y Actualidad. Santa Cruz de Tenerife.
- Charbonneau, D., Barling, J. y Kelloway, E. K. (2001). Transformational leadership and sports performance: The mediating role of intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology, 31(7)*, 1521-1534.
- Chelladurai, P. (1978). *A contingency model of leadership in athletics*. Unpublished doctoral dissertation. University of Waterloo, Canada.
- Chelladurai, P. (1984). Discrepancy between preferences and perceptions of leadership behavior and satisfaction of athletes in varying sports. *Journal of Sport Psychology, 6*, 27-41.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sport: A review. *International Journal of Sport Psychology, 21*, 328-354.
- Chelladurai, P. (1993). Leadership. En R. N. Singer, M. Murphey, y L. K. Tennant (Eds.), *Handbook on research on sport psychology* (pp. 647-671). Nueva York: MacMillan.
- Chelladurai, P. (2001). *Managing organization for sport and physical activity: A systems perspective*. Scottsdale, AZ: Holcomb-Hathaway.
- Chelladurai, P. (2007). Leadership in sport. En G. Tenenbaum, y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology (3rd ed.)* (pp.113-135). New York: John Wiley & Sons.
- Chelladurai, P. y Arnott, M. (1985). Decision styles in coaching preference of basketball players. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 56*,15-24.
- Chelladurai, P. y Carron, A. V. (1981). Applicability to youth sports of the leadership scale for sports. *Perceptual and Motor Skills, 49*,363-369.
- Chelladurai, P. y Carron, A. V. (1982). *Cohesiveness, coach athlete compatibility, participation orientation and their relationship to relative performance and satisfaction*. Comunicación presentada en el Meeting of the NASPESPA, College Park, MD.
- Chelladurai, P. y Carron, A. V. (1983). Athletic maturity and preferred leadership. *Journal of Sport Psychology, 5*,371-380
- Chelladurai, P. y Riemer, H. A. (1998). Measurement of leadership in sport. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 227-253). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Chelladurai, P. y Saleh, S. D. (1978). Preferred leadership in sports. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 3*, 85-92
- Chelladurai, P., y Haggerty, C. (1978). A normative model of decision in coaching. *Athletic administration: Official publication of the National Association of Collegiate Directors of Athletics, 13 (1)*, 6-9.

- Chelladurai, P. y Saleh, S. D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45.
- Chelladurai, P., Imamura, H., Yamaguchi, Y., Oimnuma, Y. y Miyauchi, T. (1988). Sport leadership in a cross-national setting: the case of Japanese and Canadian university athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 374-389.
- Coleman J. C. y Hendry L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coleman, J. y Schofield, J. (2001). *Key data on adolescence* (3ª ed.). Brighton: Trust for the Study of Adolescence.
- Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Conroy, D. E. y Coastworth, J. D. (2007). Coaching Behaviors Associated With Changes in Fear of Failure: Changes in Self-Talk and Need Satisfaction as Potential Mechanisms. *Journal of Personality*, 75(2), 383-419.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2007). *Plan director de instalaciones deportivas de Andalucía 2007-2016*. Recuperado el 15 de abril de 2013 de [http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/pdida\\_boja.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/pdida_boja.pdf)
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Participación de la población andaluza en el deporte organizado. Perspectiva de género 2012. 24 de enero de 2014*. Unidad estadística y cartográfica. Viceconsejería. Recuperado el 15 de marzo de 2014 de [http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/estadistica/Galerias/Adjuntos/estadistica/deportes/deporte\\_organizado/2012/20140124/Deporte\\_organizado.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/estadistica/Galerias/Adjuntos/estadistica/deportes/deporte_organizado/2012/20140124/Deporte_organizado.pdf)
- Contreras, O. R., Fernández, J. G., García, L. M., Palou, P. y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (1), 23-39.
- Côté, J. (2006). The development of coaching knowledge. *International Journal of Sports Sciences and Coaching*, 1(3), 217-222.
- Côté, J., y Gilbert, W. D. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4, 307-323.
- Côté, J., Baker, J. y Abernethy, B. (2003). From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team sports. En J.L. Starkes y K.A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports* (pp. 89-114). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Coutts, A.J. y Duffield, R. (2010). Validity and reliability of GPS devices for measuring movement demands of team sports. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(1), 133-135.
- Cox, R. H. (2009). *Psicología del deporte: conceptos y sus aplicaciones* (6ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Crespo, M. y Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Dir.). *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Albatros Educación. Valencia.
- Crespo, M., Balaguer, I. y Atienza, F. (1994). Análisis psicométrico de la versión española de la escala de liderazgo para deportes de Chelladurai y Saleh. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 4 (1), 5-23.
- Crolley, L. y Hand, D. (2002). *Football, Europe and the Press*. Cass, London.
- Crolley, L. y Hand, D. (2006). *Football and European Identity: Historical Narratives and the Press*. London: Routledge.
- Crust, L. y Lawrence, I. (2006). A review of Leadership in Sport: Implications for Football Management. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, 8 (4), 29-48.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. y Mimbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 111-132.
- Cumming, S., Battista, R., Standage, M., Ewing, M. y Malina, R. (2006). Estimated maturity status and perceptions of adult autonomy support in youth soccer player. *Journal of Sports Sciences*, 24 (10), 1039-1046.
- Cury, F. (2000). Predictive validity of the Approach and Avoidance achievement in sport model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 32.
- Cushion, C.J. (2006) Mentoring: harnessing the power of experience. En: R. Jones (ed.) *The sports coach as educator: reconceptualising sports coaching* (pp. 128-144). London: Routledge.

## D

---

- Daley, C. A. (2010). *Perceptions of trust in football contexts: a multi-methodological approach*. Doctoral thesis, Northumbria University.
- Danielson, R. R., Zelhart, P. F. y Drake, D. J. (1975). Multidimensional scaling and factor analysis of coaching behavior as perceived by high school hockey player. *Research Quarterly*, 46, 323- 334.

- Dansereau, F., Graen, G. B., y Haga, W. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership in formal organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 46-78.
- Dansereau, F., Yammarino, F. J. y Markham, S. E. (1995). Leadership: The multiple-level approaches. *Leadership Quarterly*, 6, 97-109.
- Darby, P. (2000). Africa's place in FIFA's global order: a theoretical frame. *Soccer & Society*, 1 (2), 36-61.
- Davids, K., Araújo, D. y Schuttleworth, R. (2005). Applications of Dynamical systems Theory to Football. En T. Reilly, J. Cabri, D. Araújo (Eds.), *Science and Football V* (pp. 547-560). London: Routledge.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.
- Day, D. V. y Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership* (2nd Ed.). Los Ángeles, CA: Sage.
- De Bruin, Karin A. P., Bakker, F. C. y Oudejans, R. D. (2009). Achievement goal theory and disordered eating: Relationships of disordered eating with goal orientations and motivational climate in female gymnasts and dancers. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 72-79.
- Debord, G. (2000): *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268.
- Deetz, S. A., Tracy, S. J. y Simpson, J. L. (2000). *Leading organizations through transition*. California: Sage Publications.
- DeGroot, T., Kiker, D. S., y Cross, T. C. (2001). A meta-analysis to review organizational outcomes related to charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 17(4), 356-371.
- Del Bosque, V. (2011). Vicente del Bosque, un líder nato. Revista digital ideas, 116. Recuperado el 25 de junio de 2014 de <http://ideas.ie.edu/revista-116/>
- Del Bosque, V. (2013). El fútbol, educación y formación. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 22(8), 67-70.
- Deloitte & Touche (2005). *Annual Review of Football Finance*, Junio, Sport Business Group at Deloitte, Manchester: Dan Jones y Gerry Boon.
- Den Hartog, D. N., Van Muijen, J. y Koopman, P. (1997). 'Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ', *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(1), 19-34.
- Densten, I. L. (1999). Senior Australian law enforcement leadership under examination. *Policing: An International Journal of Police Strategies y Management*, 22, 45-57.

- Desbordes, M., Ohl, F. y Tribou, G. (2001): *Estrategias de marketing deportivo. Análisis del consumo deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- Devís, J., Valenciano, J., Villamón, M. y Pérez, V. (2010) Disciplinas y temas de estudio en las ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (on line)*, 10 (37) 150-166.
- Díez, J. (2012). *La administración pública y el negocio del fútbol profesional*. Tesis doctoral. Universidad de León.
- Din, C., Paskevich, D. (2013). An integrated Research Model of Olympic Podium Performance. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 8 (2), 431-444.
- Dosil, J. (2008). *Eating Disorders in Athletes*. Chichester: Willey- Interscience
- Druskat, D. U. (1994). Gender and leadership style: transformational and transactional leadership in the Roman Catholic Church. *The Leadership Quarterly*, 5, 99-119.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport setting: A goal perspective approach. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1993). Goals: A social cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R.N. Singer, M. Murphy, y L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 421-436). St. Louis, MO: Macmillan Publishing Company.
- Duda, J. L. (1994). A goal perspective theory of meaning and motivation in sports. En S. Serpa (Ed.), *International perspectives on sport and exercise psychology* (pp. 127-148). Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L. (2001). Goal perspectives and their implications for health- related outcomes in the physical domain. En F. Cury, P. Sarrazin y F. P. Famose (Eds.), *Advances in motivation theories in the sport domain* (pp. 139- 164). Paris: Presses Universitaires de France.
- Duda, J. L. (2005). Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. En A.J. Elliot y C.S. Deweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 318-335). New York: Guilford Press.
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching TM: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 311-318.

- Duda, J. L. y Balaguer, I. (1999). Toward an integration of models of leadership with a contemporary theory of motivation. En R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.), *Sport Psychology: linking theory and practice* (pp. 213-229). Morgantown, WV: FIT.
- Duda, J. L., y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowet y D. Lavallee (eds.): *Social Psychology in Sport*(pp. 117-130). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Duda, J. L. y Hall, H. (2000). Achievement goal theory in sport. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.) *Hybook of Sport Psychology* (2nd Ed.) (pp. 417-460). New York: Yohn Wiley.
- Duda, J. L. y Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport. Recent extensions and future directions. En R. Singer, C. Janelle, y H. Hausenblas (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (2nd Ed.) (pp. 417-443). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Duda, J. L. y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290- 299.
- Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005). After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate. En J.L. Mahoney, J. Eccles, y R. Larson (Eds.), *After school activities: Contexts of development* (pp. 311-330). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Duda, J. L. y White, S. A. (1992). The relationship of goal perspectives to beliefs about success among elite athletes. *The Sport Psychologist*, 5, 334- 343.
- Duda, J. L. y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Dugard, P., Todman, J. y Staines, H. (2010). *Approaching multivariate analysis. A practical introduction*. 2<sup>nd</sup> Edition. London: Psychology Press.
- Duke, V. y Crolley, L. (1996). *Football, Nationality and the State*. London: Longman.
- Dumdum, U. R., Lowe, K. B. y Avolio, B. J. (2001). A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. En B. J. Avolio y F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (pp. 35-66). Amsterdam: JAI.
- Dunn, J. G. H., y Dunn, J. C. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportpersonship in elite male ice hockey players. *The Sport Psychologist*, 13, 183 – 200.

- Dunning, E. (1986). The investment development cycle and third world multinationals. En K. M. Khan (Ed.), *Multinationals of the South* (pp. 15-47). London: Frances Pinter.
- Durand, G. (1968). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Plaideia.
- Durán, J. (1996). *El vandalismo en el fútbol. Una reflexión sobre la violencia en la sociedad moderna*. Gymnos. Madrid.
- Duran, J., Jiménez, P. J. (2006). Fútbol y Racismo: un problema científico y social. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 3 (2), 68-94.
- Durán, J., y Pardo, R. (2008). Racismo en el fútbol español (1ª y 2ª división); Temporadas 2004/05 y 2005/06. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12 (4), 85-100.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J. y Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 45, 735–744.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: The Psychology Press.
- Dweck, C. S. y Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. En P. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology*(pp. 643–691). New York: Wiley
- Dweck, C. S. y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95,256–273.

## E

---

- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C. y Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-fair leadership styles: A metaanalysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129, 569-591.
- Ebbeck, V. y Becker, S. L. (1994). Psychosocial predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.
- Eccles, J. y Harold, R. (1991). Gender Differences in Sport Involvement: Applying the Eccles' Expectancy-Value Model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Eccles, J. y Midgley, C. (1989). Stage/Environment Fit: Developmentally Appropriate Classrooms for Young Adolescents. En R. E. Ames C. Ames (Eds.), *Research on Motivation and Education*, (pp. 139-186). New York, NY: Academic Press.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48 (2), 90-101.
- Eden, D. (1984). Self-fulfilling prophecy as a management tool: Harnessing pygmalion. *Academy of management Review*, 9, 64-73.
- Eden, D. (1990). *Pygmalion in management: Productivity as a self-fulfilling prophecy*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Eichorn, D. H. (1975). Asynchronizations in adolescent development. En S. E. Dragastin, y G. H. Elder Jr. (Eds.), *Adolescence in the life cycle: Psychological change ad social context* (pp. 81-96). Washington, DC: Hemisphere.
- Elliott, E. S. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54,5-12.
- Ensum, J., Pollard, R. y Taylor, S. (2005). Applications of logistic regression to shots at goal in association football. En T. Reilly, J. Cabri y D. Araujo, D. (Eds.) *Science and Football V* (pp. 211-218). Londres: Routledge.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3) (pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Ericsson, K.A. (2007). Deliberate practice and the modifiability of body and mind: toward a science of the structure and acquisition of expert and elite performance. *International Journal Sport Psychology*, 38, 4-34.
- Escartí, A. (2002). La teoría cognitiva social en el estudio de la práctica del ejercicio: El rol de la Autoeficacia. En Arruza, J. A. (ed.), *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo* (pp. 13-24). Donosti: Universidad del País Vasco (EHU/UPV).
- Escartí, A. y García-Ferriol, A. (1993). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35-51.
- Euling, S. Y., Selevan, S. G., Pescovitz, O. H., y Skakkebaek, N. E. (2008). Role of environmental factors in the timing of puberty. *Pediatrics*, 121, 167-171.
- Evans, W. G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 277-298.
- Eys, M. A., Loughhead, T. M., y Hardy, J. (2007). Athlete leadership dispersion and satisfaction in interactive sport teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 281-296.



- Fabra, P., Balaguer, I., Castillo, I., Mercé, J. y Duda, J.L. (2013). La eficacia de rol como mediadora entre el clima motivacional y el rendimiento en jóvenes futbolistas. *Revista de Psicología Social*, 28(1), 47-58.
- Fábregas, A. (2001) *Lo sagrado del rebaño. El Fútbol como integrador de identidades*. México: El Colegio de Jalisco.
- Falcó, C., Samdal, O., Estevan, I. y Álvarez, O. (2013). Estructuración de la estrategia para organizar actividades físico-deportivas y recreativas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8 (2), 373-391.
- Federación Granadina de Fútbol (FGRF) (2013). *Licencias federativas categoría juvenil Granada*. Recuperado el 20 de febrero de 2013 de <http://www.fgrf.es>
- Feldman, S. S. y Elliot, G. R. (Eds.) (1990). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Feltz, D. L. y Chase, M. A. (1998). The measurement of self-efficacy and confidence in sport. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 65–80). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Fernández-García, J. C., Reina, A., Ruiz-Aparicio, J. A., Martín-Recio, F. J. y Ruiz-De Alarcón, A. (2003). *Análisis observacional del gol y el tiempo de juego en fútbol-7*. En II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida (pp. 70-74). Granada.
- Ferrer-Caja, E. y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3, 267-279.
- Feu, S., Ibáñez, S.J., Lorenzo, A., Jiménez, S. y Cañadas, M. (2012). El conocimiento profesional adquirido por el entrenador de balonmano: Experiencias y formación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 107-115
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F.E. (1978). The contingency model and the dynamics of leadership process. In: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 11). New York: Academic.
- Fiedler, F. E. (1986). The contribution of cognitive resources and leader behavior to organizational performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 532-548.
- Fiedler, F. E. y García, J. E. (1987). *New approaches to effective leadership: cognitive resources and organizational performance*. New York: Wiley.

- Field, A. (2009). *Discovering Statistics, Using SPSS*. Third Edition. London: SAGE Publications.
- FIFA (2012). Fédération Internationale de Football Association. *Documentos oficiales e histórico FIFA*. Recuperado el 1 de marzo de 2013 de <http://es.fifa.com/aboutfifa/officialdocuments/index.html>
- Fitts, W. (1965). *Manual tennessee department of mental. Health self concept scale*. Nashville: Counselor Recordings and Tests.
- Fleenor, J. W. y Prince, J. M. (1997). *Using 360-degree feedback in organizations: An annotated bibliography*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Ford, M.E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fournier, J.F, Calmels, C., Durand-Bush, N. y Salmela, J.H. (2005). Effects of a season-long PST program on gymnastic performance and on psychological skill development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3 (1), 59-78.
- Fradua, L. (2005). *Conferencia sobre fútbol base*. Universidad de Jaén.
- Fradua, L., Zubillaga, A., Caro, O., Fernández-García, A., Ruiz-Ruiz, C. y Tenga, A. (2013). Designing small-sided games for training tactical aspects in soccer: Extrapolating pitch sizes from full-size professional matches. *Journal of Sports Sciences*, 31:6, 573-58.
- French, J. y Raven, B. H. (1959). The bases of social power. En D. Cartwright (Ed.), *Studies of social power*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Fromm, M. (2005). Transformational and Transactional Leadership: A Meta- Analytic Test of Their Relative Validity. *Leadership Review*, 5, 113-115.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping. Theoretical and research perspectives*. New York:Routledge.
- Fullagar, C., McCoy, D. y Shull, C. (1992). The socialization of union loyalty. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 13-26.

## G

---

- Galeano, E. (2006). *El fútbol a sol y sombra*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (2004). What a Coach Can Teach A Teacher 1975–2004: Reflections and Reanalysis of John Wooden's Teaching Practices. *The Sport Psychologist*, 18 (2), 119-137.

- Galván, J. F., López-Walle, J. M., Pérez, J. A., Tristán, J. L. y Medina, R. E. (2013). Clima motivacional en deportes individuales y de conjunto en atletas jóvenes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(2), 393-410.
- García del Barrio, P. y Pujol, F. (2008). El papel del fútbol en la sociedad actual. Fútbol: ocio y negocio. *Revista Empresa y Humanismo*, 11(8), 89-108.
- García, J. y Llames, R. (1995). *Algunas consideraciones prácticas sobre el modelo de programación psicológica*. En Actas del VI Congreso Nacional de psicología de la Actividad Física y el Deporte. Valencia: Universitat de València.
- García-Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres, España.
- García-Calvo, T. (2013). *Procesos grupales y su relación con el rendimiento deportivo*. Ponencia presentada a las I Jornadas Nacionales de psicología del deporte de la UCAM-Alto rendimiento deportivo. CCD 21 (7), 28-35.
- García-Calvo, T., Leo, F.M. Martín, E. y Sánchez, P.A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 12(4), 45-58.
- García-Calvo, T. J., Santos-Rosa., F, Jiménez, R., y Cervelló, E. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 81, 21-28.
- García-Ferrando, M. y Llopis, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Consejo Superior de Deportes (CSD) y Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- García-Ferrando, M. y Mestre, J.A. (2002). *Los hábitos deportivos de la población valenciana (2000)*. Valencia: Fundación Deportiva Municipal.
- García-Márquez, G. (1950). El Juramento. *El Herald*, 5 de junio de 1950. Recuperado el 20 de Junio de 2014 de <http://es.scribd.com/doc/219132385/Garcia-Marquez-Gabriel-El-Juramento>.
- García-Mas, A., Palou, P., Smith, R.E., Ponseti, X., Almeida, P., Lameiras, J. Jiménez, R. y Leiva, A. (2011). Ansiedad competitiva y clima motivacional en jóvenes futbolistas de competición, en relación con las habilidades y el rendimiento percibido por sus entrenadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 197-207.
- García-Moya, I., Moreno, C., Rivera, F. y Jiménez-Iglesias, A. (2012). Iguales, familia y participación en actividades deportivas organizadas durante la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 153-158.

- Gardner, D. E., Shields, D. L., Bredemeir, B. J. y Bostrom, A. (1996). The relationship between perceived coaching behaviors and team cohesion among baseball and softball players. *The Sport Psychologist*, 10, 367-381.
- Gardner, W. L., Lowe, K. B., Moss, T. W., Mahoney, K. T. y Cogliser, C. C. (2010). Scholarly leadership of the study of leadership: A review of *The Leadership Quarterly's* second decade, 2000–2009. *The Leadership Quarterly*, 21, 922–958.
- Garland, D. J. y Barry, J. R. (1990). Personality and leader behaviors in collegiate football: A multidimensional approach to performance. *Journal of Research in Personality*, 24(3), 355-370.
- Gasper, S. (1992). *Transformational leadership: An integrative review of the literature*. Doctoral Dissertation. Kalamazoo, MI: Western Michigan University.
- Gellis, Z.D. (2001). Social work perceptions of transformational and transactional leadership in health care. *Social Work Research*, 25 (1), 17- 25.
- Gelman, A. y Hill, J. (2007). *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge: University Press.
- Gianni, L. (1994). *Fútbol Base: entrenamiento óptimo del futbolista en el período evolutivo*. Madrid: Martínez Roca.
- Gilbert, W., Côté, J. y Mallett, C. (2006). The talented coach: developmental paths and activities of sport coaches. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1 (1), 69-75.
- Gill, R. (2011). *Theory and Practice of Leadership. 2nd ed.* London: Sage.
- Giménez, F. J. (2003). El entrenador en la iniciación deportiva. *Fútbol. Cuadernos Técnicos* (27), 52-64.
- Ginesta, X. (2010). Los medios propios de los clubes de fútbol españoles. De la revista oficial a los canales de TDT. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 16, 145-166.
- Ginesta, X. (2011). El fútbol y el negocio del entretenimiento global. Los clubes como multinacionales del ocio. *Comunicación y Sociedad*, 14 (1), 141-166.
- Glenn, S. D. (2003). *Filling the leadership void: The impact of peer and coach leaders on team dynamics and performance*. Unpublished doctoral dissertation, Moscow: University of Idaho.
- Glenn, S. D., y Horn, T. S. (1993). Psychological and personal predictors of leadership behavior in female soccer athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 5, 17–34.
- Gomes, A.R., Lopes, H. y Mata, R. T. (2011). Leadership, cohesion and satisfaction: Differences between swimming and handball Portuguese teams. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1), 31-42.

- González, G. Tabernero, B. y Márquez, S. (2000). Análisis de los motivos para participar en fútbol y en tenis en la iniciación deportiva. *Revista Motricidad*, 6, 47- 66.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi- experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- González-González, R. (2011). El espectador deportivo y la construcción de la identidad cultural. Nómadas. *Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29 (1), 27-40.
- González-Ramallal, M. (2003). La cancha de las identidades, periodismo deportivo y fútbol gallego. En V. F. Sampedro (ed.). *La pantalla de las identidades. Medios de comunicación, políticas y mercados de identidad*. Barcelona: Icaria.
- González-Ramallal, M. (2004). El reflejo del deporte en los medios de comunicación en España. *Revista Española de Sociología*, 4, 271-280.
- González-Ramallal, M. (2008). La identidad contada: la información deportiva en torno a la selección española de fútbol. *Universitas humanística*, 66, 219-238.
- González-Torres, M. y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y Rendimiento Académico: Sus interrelaciones con la motivación y la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.
- González-Villora, S. (2009). Revisión sobre la formación específica en fútbol: Programaciones de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva vertical. *Training Fútbol*, 156, 26-46.
- Goudas, M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 323-327.
- Gould, D., Voelker, D. K. y Griffes, K. (2013). Best coaching practices for developing team captains. *Sport Psychologist*, 27, 13-26.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Graen, G. B. y Cashman, J. F. 1975. A role making model of leadership in formal organizations: A developmental approach. En J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership Frontiers* (pp.) 143-165. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- Graen, G. B. y Scandura, T. A. 1987. Toward a psychology of dyadic organizing. En L. L. Cummings y B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* 9 (pp. 175-208). Greenwich, CT: JAI Press.
- Graen, G. B. y Uhl-Bien, M. (1991). The transformation of professionals into self-managing and partially self-designing contributors: Toward a theory of leadership-making. *Journal of Management Systems*, 3, 25-39.
- Green, G. (1953). *A History of the Football Association*. London: Naldrett.

- Gréhaigne, J. F. (2001). *La organización del juego en el fútbol*. Barcelona: INDE.
- Gronn, P. (1999). *The Making of Educational Leaders*. London: Cassell.
- Grupo Praxiológico de Lleida (1993). Hacia la construcción de una disciplina praxiológica que acoja y estudie la diversidad de prácticas corporales y deportivas existentes. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 32, 19-26.
- Guardiola, J. (2009). *Si ganamos, seremos eternos*. Recuperado el 1 de junio de 2014 de <http://www.elmundo.es/elmundodeporte/2009/12/20/futbol/1261300010.html>
- Guivernau, M. y Duda, J. L. (2002). Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players. *Journal of Moral Education*, 31 (1), 67-85.
- Gutiérrez del Pozo, D. (2007). *Modelo de intervención para educar en valores a través del fútbol: una experiencia con entrenadores de fútbol de la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Madrid. Universidad Politécnica de Madrid.
- Gutiérrez, D. (2006). Modelo de Intervención para educar en valores a través del fútbol: una experiencia con niños entre ocho y once años en el Colegio Mirabal en valores en movimiento. La Actividad Física y el Deporte como Medio de Educación en Valores. Madrid: M.E.C. y C.S.D.
- Gutiérrez-Sanmartin, M, (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.

## H

- Hagger, M., Biddle, S. y Wang, C. K. (2005). Physical Self-concept in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychology Measurement*, 65, 297-322.
- Hair, J. F., Black, C. W., Babin, B. J., Anderson, R. E. y Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hall, I.M., Shankaranarayana, G.D., Noma, K., Ayoub, N., Cohen, A. y Grewal, S.I. (2002). Establishment and maintenance of a heterochromatin domain. *Science*, 297, 2232-2237.
- Halliburton, A. L. y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Hammond, J. y Perry, J. (2005). A multi-dimensional assessment of soccer coaching course effectiveness. *Ergonomics*, 48 (11), 1698-1710.

- Hardy, L., Arthur, C.A., Jones, G., Shariff, A., Munnoch, K., Isaacs, I. y Allsopp, A.J. (2010). The relationship between transformational leadership behaviors, psychological, and training outcomes in elite military recruits. *The Leadership Quarterly*, 21(1), 20–32.
- Harms, P.D. y Crede, M. (2010). Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: a meta-analysis. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 17(1), 5-17.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. En S.S. Feldman y G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Haslam, S. A., Reicher, S. D. y Platow, M. J. (2011). Liderazgo como gestión de la identidad social. En F. Molero y F. J. Morales (Coords.), *Liderazgo: hecho y ficción* (pp. 77-116). Madrid: Alianza Editorial.
- Hater, J. J. y Bass, B. M. (1988). Superiors evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73, 695-702.
- Heinlein, R. (1958). *Have Space Suit - Will Travel*. New York: Ace.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W. y Woodman, R. W. (1999). *Comportamiento Organizacional*. México: International Thomson Editores.
- Hernández-Mendo, A. y Canto, J. M. (2003). El liderazgo en los grupos deportivos. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Psicología del deporte (vol. I): Fundamentos 2* (pp. 6-28). Buenos Aires: Tulio Guterman.
- Hernández-Mendo, A. y Morales-Sánchez, V. (2010). Psicología y fútbol profesional: caracterización de un reto pendiente. *Apuntes de Psicología*, 28(2), 237-262.
- Hernández-Moreno, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- Hernández-Moreno, J., Castro, V., Gil, G., Cruz, H., Guerra, G., Quiroga, M. y Rodríguez, J.P. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque. *Lecturas. Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 33.
- Hersey, P. y Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(2), 26-4.
- Hersey, P. y Blanchard, K. H. (1988). *Management of Organizational Behavior* (5th edition). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

- Heuzé, J. P., Sarrazin, P., Masiero, M., Raimbault, N. Y. y Thomas, J. P. (2006). The relationships of perceived motivational climate to cohesion and collective efficacy in elite female teams. *Journal of Applied Sport Psychology, 18*, 201-218.
- Hobsbawm, E. J. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1790*. Barcelona: Crítica.
- Hodge, A. y Zaharopoulos, N. (1991). Self-concept and sport participation New Zealand. *Journal of Psychology, 20*, 12-16.
- Hodge, K., Henry, G. y Smith, W. (2014). A case study of excellence in elite sport: Motivational climate in a world champion team. *The Sport Psychologist, 28*, 60-74.
- Høigaard, R., Jones, G. W. y Peters, D. M. (2008). Preferred coach leadership behaviour in elite soccer in relation to success and failure. *International Journal of Sports Science and Coaching, 3*, 241-250.
- Holt, N. L. y Dunn, J.G. (2004). Toward a Grounded Theory of the psychosocial competencies and Environmental conditions associated with soccer success. *Journal of Applied sport Psychology, 16*, 199-219.
- Holt, N. y Mitchell, T. (2006). Talent development in English professional soccer. *International Journal Sport Psychology, 37*, 77-98.
- Hom, H. L., Duda, J. L. y Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science, 5*, 168-176.
- Horn, T. S. (2004). Developmental perspectives on self-perceptions in children and adolescents. En M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 101-143). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Horn, T. S. (2008). *Advances in sport psychology* (3rd Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- House, R. (1996). A path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly, 23*(3), 323-352.
- House, R. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 16*, 312-328.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt y L.L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189-207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- House, R. J. y Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management, 23*(3), 409-473.
- House, R. J., Woycke, J. y Fodor, E. M. (1988). Charismatic and non charismatic leaders: Differences in behavior and effectiveness. En J. A. Conger y R. N. Kanungo (Eds.), *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. y Gupta, V. (2004). *Culture, Leadership, and Organizations. The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Houston, Harris, McIntire y Francis (2002) Revising the competitiveness index using factor analysis. *Psychological Reports*, 90, 31-34.
- Howell, Bowen, Dorfman, Kerr, y Podsakoff, (1990). Substitutes for leadership: Effective alternatives to ineffective leadership. *Organizational Dynamics*, 19, 21-38.
- Howell, J. M. y Shamir, B. (2005). The role of followers in the charismatic leadership process: Relationships and their consequences. *Academy of Management Review*, 30, 96–112.
- Howell, J. P. y Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation. *Journal of Applied Psychology*, 78, 891-902.
- Hughes y Churchill (2005). Attacking profiles of successful and unsuccessful team in Copa America 2001. En Reilly, T., Cabri, J. and Araújo, D., *Science and Football V* (pp. 219-224). London: Routledge.
- Hunt, J. G. (1991). *Leadership: A new synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hunt, J. G. (1999). Transformational/charismatic leadership's transformation of the field: An historical essay. *The Leadership Quarterly*, 10, 129–144.
- Hunt, J. G. y Osborn, R. N. (1982). Toward a macro-oriented model of leadership: An odyssey. En J. G. Hunt, U. Sekaran, y C. Schriesheim (Eds.), *Leadership: Beyond establishment views* (pp. 196-221). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hunt, U. y Osborn, (1982) Toward a macro-oriented model of leadership: An odyssey. En J. G. Hunt, U. Sekaran, y C. Schriesheim (Eds.), *Leadership: Beyond establishment views* (pp. 196-221). Carbondale: Southern Illinois University Press.

## I

- Ibañez, S. J. (2000). La enseñanza del baloncesto dentro del contexto educativo. *Habilidad Motriz*, 15, 12-21.
- Iglesias, J.L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 12 (2), 88-93.
- International Federation of Football History y Statistic (IFFHS) (2014). *The strongest national league of the word*. Recuperado el 29 de enero de 2014 de <http://www.iffhs.de>
- Irwin, G., Hanton, S. y Kervin, D. (2004). Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. *Reflective Practice*, 5 (3), 425-442.

## J

- Jackson, A. E. y Bosma, H. A. (1991). Developmental research on adolescence: European perspectives for the 1990 and beyond. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 319-337.
- Janelle, C. M. y Hillman, C. H. (2003). Expert performance in sport: Current perspectives and critical issues. En J.L. Starkes y A. Ericsson (Eds.), *Expert Performance in Sport* (pp. 19-47). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jansen, J. y Dale, G. A. (2002). *The seven secrets of successful coaches*. Tucson, Az: Wining the Mental Game.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth In high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117-126.
- Jessor, R., Donovan, J. D. y Costa, F. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and youth adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Jowett, S. (2008). Coach-athlete relationships ignite sense of groupness. En M. R. Beauchamp y M. Eys (Eds.), *Group dynamics in exercise and sport psychology* (pp. 63-78). Nueva York: Routledge.
- Judge, T. A. y Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and
- Judge, T. A. y Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755- 768.
- Juszczak, L. y Sadler, L. (1999). Adolescent development: Setting the stage for influencing health behaviours. *Adolescent Medicine: State of the Art Reviews*, 10(1), 1-11.

## K

- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P. y Snoelk, J. D. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley.
- Kaufel, S., Scherer, S., Scherm, M. y Sauer, W. (2006). Führungsbegleitung in der Bundeswehr – Coaching für militärische Führungskräfte. En: Backhausen W. y Thommen J. P. (Eds.), *Coaching – Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung* (3th.; pp.419-438). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Kavussanu, M y Roberts, G.C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 37-54.

- Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. *Journal of Sports Sciences*, 24 (6), 575 – 588.
- Kavussanu, M. y Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 1–18.
- Kavussanu, M. y Roberts, G.C. (1996). Motivation in physical activity context: the relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Exercise and Sport Psychology*, 18, 264-281.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In G. R. Elliott y S. S. Feldman (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 54–89). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kerr, S. y Jermier, J. M. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22, 103-117.
- Klissouras, V., Geladas, N. y Koskolou, M. (2007). Nature prevails over nurture. *International Journal Sport Psychology*, 38, 35-67.
- Knapp, B. (1979). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.
- Koops, W. y Zuckerman, M. (2003). A historical developmental approach to adolescence. *The History of the Family*, 8 (3), 345-354.
- Krane, V., Greenleaf, C. A. y Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.

## L

- Lagardera, F. (1994). La praxiología como nueva disciplina aplicada al estudio del deporte. *Educación Física*, 55, 21-30.
- Lago, C. (2008). El análisis del rendimiento en el fútbol. Estado actual y perspectivas de futuro de la investigación. En Castellano, J. (2008). *Fútbol e innovación*. Sevilla: Wanceulen (p.89-103).
- Lago, C. y Martín-Acero, R. (2005). *Deportes de equipo: comprender la complejidad para elevar el rendimiento*, Barcelona: INDE.
- Lago, C., Martín-Acero, R. y Seirul-lo, F. (2007). El rendimiento en el fútbol. Una modelización de las variables determinantes para el FC Barcelona, *Apunts*, 90, 51-58.
- Lapresa, D., Arana, J., Carazo, J. y Ponce de León, A. (2002). *Orientaciones formativas para el entrenador del fútbol juvenil*. Logroño: Federación Riojana de fútbol.

- Le Bars H., Gernigon C. y Ninot G. (2009) Personal and contextual determinants of elite young athletes' persistence or dropping out over time. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19, 274-285.
- Lee, Y., Kim, S. H. y Joon-Ho, K. (2013). Coach Leadership Effect on Elite Handball Players' Psychological Empowerment and Organizational Citizenship Behavior. *International Journal of Sports Science and Coaching* 8 (2), 327-342.
- Lemyre, F., Trudel, P. y Durand-Bush, N. (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 21, 191-209.
- Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D. y García- Calvo, T. (2011a). Incidencia de la cooperación, la cohesión y la eficacia colectiva en el rendimiento en equipos de fútbol. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7, 341-354.
- Leo, F.M., Sánchez-Miguel, P.M., Sánchez-Oliva, D., Amado, D. y García Calvo, T. (2011b). Análisis de la incidencia del clima motivacional y la cohesión de equipo sobre el grado de compromiso de jóvenes futbolistas. *Cultura Ciencia y Deporte*, 16(6), 5-13.
- Leo, F.M, Sánchez-Miguel, P.A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D. y García Calvo, T. (2013). El liderazgo y el clima motivacional del entrenador como antecedentes de la cohesión y el rol percibido en futbolistas semiprofesionales. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 361-370
- Lerner, R. M. (1985). Adolescent maturational changes and psychosocial development: A dynamic interactional perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 355-372.
- Lerner, R. M. y Spanier, G. B. (1980). A dynamic interactional view of child and family development. En R. M. Lerner y G. B. Spanier (Eds.), *Child Influences on Marital and Family Interaction: A Life-Span Perspective* (pp. 1-20). New York: Academic.
- Lerner, R. M. y Tubman, J. G. (1989). Conceptual issues in studying continuity and discontinuity in personality development across life. *Journal of Personality*, 57, 343-347.
- Lewin, K., Lippitt, R. y Withe, R. T. (1939). Patterns of aggressive behavior in Experimentally Created Social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lewko, J. H. y Greendorfer, S. L. (1988). Family influences in sport socialization of children and adolescents. En F. L. Smoll, R. A. Magill y M. J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed.) (pp. 287-300). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Liebermann, D.G., Katz, L., Hughes, M.D., Bartlett, R.M., McClements, J. y Franks, I. M. (2002). Advances in the application of information technology to sport performance. *Journal of Sport Sciences*, 20(10), 755-769.
- Llames, R. (1994). Planificación de objetivos psicológicos en una escuela deportiva: experiencia en fútbol tecnificación. *Apunts*, 35, 15-20.

- Llopis-Goig, R. (2006). Clubes y selecciones nacionales de fútbol: la dimensión etnoterritorial del fútbol español. *Revista internacional de sociología*, 45, 37-66.
- Llopis-Goig, R. (2009). ¿Fuera de juego?: las peñas de mujeres en el fútbol español. *Revista de Ciencias Sociales*, 210, 113-126.
- Llopis-Goig, R. (2013). Identificación con clubes y cultura futbolística en España: Una aproximación sociológica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9(33), 236-251.
- Lochbaum, M. y Roberts, G. C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 160-171.
- López, I. (2011). *La evaluación de variables psicológicas relacionadas con el rendimiento en fútbol: Habilidades psicológicas para competir y personalidad resistente*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Lorenz, E. N. (1963). Deterministic non periodic flow. *Journal of the Atmospheric Sciences*, 20, 130-141.
- Loughead, T. M. y Hardy, J. (2005). An examination of coach and peer leader behaviors in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(3), 303-312.
- Loughead, T.M. y Carron, A.V. (2004). The mediating role of cohesion in the leader behavior-satisfaction relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 355-371.
- Lowe, K. B. y Gardner, W. L. (2001). Ten years of The Leadership Quarterly: Contributions and challenges for the future. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 648-657.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G. y Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7, 385-425.

## M

---

- MacClancy, J. (1996). *Sport, identity and ethnicity*. Berg: Publisher Ltd.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.1. Student motivation* (pp.144). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L. y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Maehr, M. L. y Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.

- Mageau, G. A. y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904.
- Magill, R. A. (1994). The influence of augmented feedback on skill learning depends on characteristics of the skill and the learner. *Quest*, 46, 314-327.
- Magyar, T. M., Feltz, D. L. y Simpson, I. P. (2004). Individual and crew level determinants of collective efficacy in rowing. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 136-153.
- Manz, C. C. y Sims, H. P. (1991). Superleadership: beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19, 18-35.
- Marín, G. (1986). Metodología de la Investigación Psicológica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 32, 183-192.
- Mark, V.A. (2009). Japan's power play. *Sportbusiness International*, 147, 44.
- Marples, M. (1954). *A history of football*. London: Secker & Warburg.
- Marshall, W. A. y Tanner, J. M. (1970). Variations in the pattern of pubertal changes in boys. *Archives of Disease in childhood*, 45(239), 13-23.
- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign IL.: Human Kinetics.
- Martens, R. (2002). *El entrenador de éxito*. Barcelona: Paidotribo.
- Martín-Acero, R. y Lago Peñas, C. (2005). Deportes de equipo, comprender la complejidad para aumentar el rendimiento. *Barcelona: Inde*.
- Martinek, T. J. y Hellison, D. R. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49(1), 34-49.
- Martinek, T. y Hellison, D. (1998). Values and goal-setting with underserved youth. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(7), 47-52.
- Martinek, T., McLaughlin, D. y Schilling, T. (1999). Project effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(6), 59-65.
- Martínez, R., Molinero, O., Jiménez, R., Salguero, A., Tuero, C. y Márquez, S. (2008). La motivación para la práctica en la iniciación al fútbol: influencia de la edad/categoría competitiva, el tiempo de entrenamiento y la relación con el entrenador. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 93, 46-54.
- Martínez-Baena, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez-López, I., Castillo, R., Zapatera, B., et al., (2012). Motivos de práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: estudio avena. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 16 (1), 391-398.

- Mas, J. (2003). *Análisis descriptivo del microsistema colaboración oposición de los jugadores próximos al balón a través de un estudio observacional de la circulación del balón en fútbol de alto nivel: posibles incidencias sobre la táctica y estrategia del juego*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Matsudo, V. (2003). Aspectos biológicos de la detección de talentos. Ciencia y detección de talentos. En J. Hernández, G. Gil y M. Morán (Eds). *Talentos Deportivos. Detección, entrenamiento y gestión*. Gobierno de Canarias.
- Matveyev, L.P. (2001). *Teoría general del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- Maylett, T. M. y Riboldi, J. (2007). Using 360° Feedback to Predict Performance. *Training + Development*, 48–52.
- McCullick, B. A., Belcher, D. y Schempp, P. G. (2005). What works in Coaching and Sport Instructor Certification Programs? The Participants' View. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 121-137.
- McDowell, I. (2006). *Measuring health. A guide to rating scales and questionnaires*. Third Edition. Oxford: University Press, Inc.
- McEvoy, G. M. y Beaty, R. W. (1989) Assessment centres and subordinate appraisals of managers: A seven year examination of predictive validity. *Personnel Psychology*, 42(1), 37-52.
- McGregor, D. (1960). *The Human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McNamee, J., Bruecker, S., Murray, T. y Speich, C. (2007). High-activity skills progression: a method for increasing MVPA. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78 (7), 17-32.
- 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* (3rd ed.) (pp. 265-286). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mercé, J. (2008). *Un estudio descriptivo de las características técnicas, físicas y motivacionales de escuelas deportivas de fútbol (alevines, infantiles y cadetes)*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.
- Miller, A.T. (1985). A developmental study of the cognitive basis of performance impairment after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 529-538.
- Miller, L. M. y Carpenter, C.L. (2009). Altruistic Leadership Strategies in Coaching: A Case Study of Jim Tressel of The Ohio State University. *Strategies*, 22, 9.
- Miller, B. W., Roberts, G. C., y 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.

- Millstein, S. G., Petersen, A. C. y Nightingale, E. O. (1993). *Promoting the health of adolescents: New directions for the Twenty-first century*. New York: Oxford University Press.
- Molero, F. (1994). *Carisma y liderazgo carismático: una aproximación empírica desde las perspectivas de Bass y Friedman*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: UNED.
- Molero, F. (2002). Cultura y liderazgo, una relación multifacética. *Boletín de Psicología*, 76, 53-75.
- Molero, F. (2011). Liderazgo transformacional y carismático. En F. Molero y J.F. Morales (Coords.), *Liderazgo: hecho y ficción* (pp. 117-144). Madrid: Alianza Editorial.
- Molero, F., Cuadrado, I., Navas, M. S. y Morales, J. F. (2007). Relations and Effects of Transformational Leadership: A Comparative Analysis with Traditional Leadership Styles. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (2), 358-368.
- Molero, F., Morales, J.F. y Navas, M. S. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 1 (1), 11-32.
- Molero, F., Recio, P. y Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495-501.
- Mombaerts, É. (2000). *Fútbol. Del análisis del juego a la formación del jugador*. Barcelona: INDE.
- Morales, J. F. y Molero, F. (1995). Leadership in two types of healthcare organization. En J.M. Peiró, F. Prieto, J.L. Meliá, y O. Luque (Eds.), *Work and organizational psychology: European contributions of the nineties* (pp. 209-221). East Sussex: Erlbaum.
- Moral-García, J.E. y Martínez-López, E.J. (2010). Análisis de la práctica de actividad física y tipología corporal de adolescentes escolares andaluces oriental. En Martínez de Haro, V. (compilador). *IV Congreso internacional universitario de las ciencias de la salud y el deporte*. (pp. 227-234). Sanitas. Madrid.
- Moreno, R. y Fradua, I. (2001). La iniciación al fútbol en el medio escolar. En F. Ruiz, A. García, y A. Casimiro (Eds.), *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos. Nuevas tendencias metodológicas* (pp. 145-177). Madrid: Gymnos.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2007a). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 1(25), 35-51.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2007b). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.

- Moreno-Murcia, J. A., Hernández, A. y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno-Murcia, J. A., Parra, N. y González-Cutre, D. (2008) Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20 (4), 636-641.
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Hurope.
- Morgan, K. y Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 207- 229.
- Morreale, S. A. (2002). *Transformational Leadership in Law Enforcement*. En M. H. Vickers (Ed.), *Proceedings of the 2002 Annual International Conference*. New York: aepp.net.
- Morreale, S. A. (2003). *Analysis of perceives leader behaviors in law enforcement agencies* (Tesis Doctoral). UMI, ProQuest Information and Learning Company. Ann Harbor, MI, USA.
- Morton, K. L., Keith, S. E. y Beauchamp, M.R. (2010). Transformational teaching and physical activity: A new paradigm for adolescent health promotion? *Journal of Health Psychology*, 15, 248–257.
- Morton, K. L., Wilson, A. H., Perlmutter, L. S. y Beauchamp, M. R. (2012). Family leadership styles and adolescent dietary and physical activity behaviors: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9: 48.
- Morton, K. L., Barling, J., Rhodes, R. E., Mâsse, L. C., Zumbo, B. D. y Beauchamp, M. R. (2010). Extending transformational leadership theory to parenting and adolescent health behaviours: An integrative and theoretical review. *Health Psychology Review*, 4, 128–157.
- Morton, K. L., Barling, J., Rhodes, R. E., Mâsse, L. C., Zumbo, B. D. y Beauchamp, M. R. (2011). The application of transformational leadership theory to parenting: Questionnaire development and implications for adolescent self-regulatory efficacy and life satisfaction. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 33(5), 688-709.
- Mosquera, M. J. (2006). *La cultura deportiva de la No violencia para el deporte y la vida: pautas educativas*. Ponencia presentada en el IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, A Coruña.
- Muenjohn, N. y Armstrong, A. (2008) Evaluating the structural validity of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), capturing the leadership factors of transformational-transactional leadership, *Contemporary Management Research Journal*, 4(2), 3-14.

- Murray, M. C. (1991). Eficacia del liderazgo. En J.M. Williams. *Psicología Aplicada al Deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. y Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.

## N

- Naidoo, L. J. y Lord, R. G. (2008). Speech imagery and perceptions of charisma: The mediating role of positive affect. *The Leadership Quarterly*, 19(3), 283-296.
- Neubert, M. J. y Taggar, S. (2004). Pathways to informal leadership: The moderating role of gender on the relationship of individual differences and team member network centrality to informal leadership emergence. *The Leadership Quarterly*, 15(2), 175-194.
- Newton, M. L. y Duda, J. L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientation and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 63-82.
- Newton, M. L. y Duda, J. L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 59.
- Newton, M. L., 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, 275-290.
- Nicholls, J. G. (1980). The development of the concept of difficulty. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26(3), 271-281.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 39-73). New York, Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-57). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Niehoff, B. F., Eng C. A. y Grover, R. A. (1990). The impact of top management actions on employee attitudes and perceptions. *Group and Organizations Studies*, 15, 337-352.
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice (4ª ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: theory and practice (6th ed.)*. Thousand Oak: SAGE Publications Ltd.
- Ntoumanis, N. y Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 176-187.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N. y Biddle, S. (2007). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 315-332.
- Ntoumanis, N. y Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 432-455.
- Ntoumanis, N., Vazou, S., y Duda, J.L. (2007). Towards an understanding of peer motivational climate in youth sport. In S. Jowett, y D. Lavalee (Eds.) *Social Psychology in Sport*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- O'Connor, A. y MacDonald, D. (2000). The World According to a Teacher or is that a Coach? The Shifting Identities of a Secondary Phys Ed'. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 47, 32-37.
- Olabe, F. (2009). La comunicación no convencional en los clubes de fútbol. *Pensar la Publicidad*, 8(1), 121-138.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15, 373-383.
- Olmedilla, A., García, C. y Garcés de los Fayos, E. J. (1998). Un análisis del papel profesional del psicólogo del deporte desde la percepción del entrenador de fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 95-111.
- Olmedilla, A., Ortega, E., Boladeras, A., Ortín, F.J. y Bazaco, M.J. (2013). Entrenamiento en estrategias y técnicas psicológicas y percepción de ayuda en futbolistas juveniles. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 2 (1), 51-58.

- Ommundsen, Y. (2001). Self-hyicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goals orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 139-156.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C. y Kavussanu, M. (1998). Perceveid motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sport Sciences*, 16, 153-164.
- Ommundsen, Y., y Roberts, G. C. (1999). Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 389-397.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014). *La salud de los adolescentes*. Recuperado el 27 de abril de 2014 de [http://www.who.int/topics/adolescent\\_health/es/](http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/)
- Osborn, R. N. y Hunt, J. G. (1975). An adaptive-reactive theory of leadership: The role of macro variables in leadership research. En J. G. Hunt y L. L. Larson (Eds.), *Leadership frontiers*. Kent, OH: Kent State University Press.

## P

---

- Pain, M. A. y Harwood, C.G. (2008). The performance environment of the England youth soccer teams. A quantitative investigation. *Journal of Sports Sciences*, 26(11), 1157–1169.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2009). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Ed. Alianza.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell' adolescenza*. Bologna: IIMulino.
- Paniagua, P. (2009). *Cultura y guerra del fútbol*. Barcelona: Editorial UOC.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. y Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate, and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Pardo, A. y Mayo, C. (1999). El estudio de la orientación de metas, el clima motivacional y la cohesión grupal en balonmano. En I. Balaguer, e I. Castillo (Coord.), *Rendimiento y bienestar en los deportistas de élite* (pp. 101-123). Valencia: CSV.
- Parks E. P., Zemel B., Moore R. H. y Berkowitz R. I. (2013). Change in body composition during a weight loss trial in obese adolescents. *Pediatr Obes*, 9(1), 26-35.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga:Unisport.
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. *Praxiología Motriz*, 1, 15-29.

- Parry, K. W. y Sinha, P. (2005). Researching the Trainability of Transformational Organizational Leadership. *Human Resource Development International*, 8(2), 165-183.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y Benavides, G. (2002). Influencia de los dominios del autoconcepto en la autoestima de los adolescentes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12 (3), 97-112.
- Patterson, C. Fuller, J. B., Kester, K. y Stringer, D. Y. (1995). A meta-analytic examination of leadership style and selected compliance outcomes. Paper presented at the *Society for Industrial and Organizational Psychology*, Orlando, FL.
- Pazo, C. I., Sáenz-López, P. y Fradua, L. (2012). Influencia del contexto deportivo en la formación de los futbolistas de la selección española de fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 291-299.
- Pazo, C.I. (2011). *El proceso de formación de los jugadores españoles de fútbol de alta competición*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Peace, D. G. y Kozub, S. A. (1994). Perceived coaching behaviors and team cohesion in high school girl's basketball teams. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 83-85.
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N. y Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable -and pattern- centered approaches. *Journal of Social*, 64, 135-155.
- Peiró, C. (1991). Educación Física y salud: Realización correcta y segura de los ejercicios físicos. *Perspectivas*, 8, 14-17.
- Pensgaard, A. M. y Duda, J. L. (2012). Relationship of situational and dispositional goals to coach ratings, perceived stressors and performance among Olympic Athletes. In press.
- Pensgaard, A. M. y Roberts, G. C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 191-200.
- Pensgaard, A. M., y Roberts, G. C. (2002). Elite athletes' experiences of the motivational climate: The coach matters. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 12, 54-59.
- Pérez-Milena, A., Martínez, M.L., Pérez, R., Leal, F.J., Jiménez I. y Martínez, J.L. (2005). Alcohol en adolescentes: estudio sobre dependencia y relación con aspectos psicológicos y sociofamiliares. *Medicina de Familia (Andalucía)* 6, 28-33.
- Pérez-Turpin, J. A. y Suarez, C. (2007). Estudio del abandono de los jóvenes en la competición deportiva. *Journal of Human Sports and Exercises*, 1(11), 28-34.

- Perinat, A. (2007). Comparative development of communication. An evolutionary perspective. En J. Valsiner y Alberto Rosa (eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 140-163). Cambridge University Press.
- Petersen, A. C. (1988). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.
- Petersen, A. y Ebata, A. (1984). *Psychopathology of adolescence: does development play a role?*. Comunicación presentada en la Annual Convention of the American Psychological Association.
- Petlichkoff, L. M. (1996). The drop-out dilemma in youth sports. In O. Bar-Or (Ed.), *The Child and Adolescent Athlete: Encyclopedia of Sports Medicine* (Vol. The Child and Adolescent Athlete: Encyclopedia of Sports Medicine) (pp. 418–432). Oxford: Blackwell Science.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. y Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22, 259–298.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H. y Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on follower's trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1, 107–142.
- Podsakoff, P. M., Bommer, W. H., Podsakoff, N. P. y MacKenzie, S. B. (2006). Relationships between leader reward and punishment behavior and subordinate attitudes, perceptions, and behaviors: A meta-analytic review of existing and new research. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 99, 113–142.
- Polo del Barrio, J. (1993). *El fútbol en Madrid: de actividad lúdica a espectáculo de masas (1898-1945)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Poole, M. E. (1983). *Youth: Expectations and Transitions*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Price, M. S. y Weiss, M. R. (2011). Peer leadership in sport: Relationships among personal characteristics, leader behaviors, and team outcomes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(1), 49-64.
- Price, M. S. y Weiss, M. R. (2013) Relationships among coach leadership, peer leadership, and adolescent athletes' psychosocial and team outcomes: A test of transformational leadership theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25 (2), 265-279.

## Q

---

- Quested, E. y Duda, J. L. (2009). Perceptions of the motivational climate need satisfaction and indices of well- and ill-being among hip hop dancers. *Journal of Dance Medicine and Science*, 13(1), 10-19.

Quested, E. y Duda, J.L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well- and ill-being in dancers: A test of basic needs theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 39-60.

## R

Radick, M., Sherer, S. y Neistein, L.S. (2009). Psychosocial Development in Normal Adolescents. En: Neistein LS, ed. *Adolescent Health Care: A Practical Guide*. 5ª edition. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.

Raich, R.M. (2004). Una perspectiva desde la psicología de la salud de la imagen corporal. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 22, 15-27.

Ramírez, L.A. (2007). *El Funcionamiento familiar en Familias con Hijos Drogodependientes (Un análisis etnográfico)*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Ramos, M. J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide.

Redwood-Brown, A., Cranton, W. y Sunderland, C. (2012). Validation of a real- time video analysis system for soccer. *International Journal of Sports Medicine*, 33(8), 635-640.

Reina, A. (2012). *Evaluación de factores implicados en el rendimiento del fútbol profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

Reina, A., Hernández-Mendo, A. y Fernández-García, J. C. (2009). Multifacet design for goal scoring in SOCCER-7. *Quality & Quantity*, 44(5), 1025-1035.

Reina, A. y Hernández-Mendo, A. (2012). Revisión de indicadores en futbol. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 1(1), 1-14.

Reinboth, M., y Duda, J. L. (2004). The motivational climate, perceived ability, and athletes' psychological and physical well-being. *The Sport Psychologist*, 18, 237-251.

Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269–286.

Richter, L. M. (2006). Studying adolescence. *Science*, 312(5782), 1902-1905.

Riegel, K. F. (1976). *Psychology of history and development*. New York: Plenum Press.

Rieke, M., Hammermeister, J. y Chase, M. (2008). Servant leadership in sport: A new paradigm for effective coach behavior. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3, 227-239.

- Riemer, H. A. (2007). Multidimensional model of coach leadership. En S. Jowett y D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in sport* (pp. 57-73). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Riemer, H. A. y Chelladurai, P. (1995). Leadership and satisfaction in athletics. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 276-293.
- Riemer, H. A. y Toon, K. (2001). Leadership and satisfaction in tennis: Examination of congruence, gender and ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 243-256.
- Riewald, S.T. (2003). Strategies to prevent dropout from youth athletics. *New Studies in Athletics*, 18(3), 21-26.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. (1984). Achievement motivation in childrens's sports. En J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement. Vol.3. The development of achievement motivation* (pp. 251-281). Greenwich, CT: JAI Press.
- Roberts, G. C. (1993). Handbook of research on sport psychology. In R.N. Singer, M. Murphey, y L.K. Tennant (Eds.), *Motivation in sport: understanding enhancing the motivation and achievement of children* (pp. 405-420). New York: MacMillan Publishing Company.
- Roberts, G.C. (2001). Advances in motivation in sport and exercise. En G.C. Roberts (Ed.) *Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievements goals on motivational processes* (pp.1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. y Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine in Science and Sports*. 6, 46-56.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. y Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337 - 347.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. y Conroy, D. E. (2007). The dynamics of motivation in sport: The influence of achievement goals on motivation processes. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 3-30.). New York: Wiley.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. y Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. En M. Maher y P. Printrich, (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 413-447). New York: JAI Press.
- Robertson, R. y Giulianotti, R. (2006). Fútbol, globalización y glocalización. *Revista Internacional de Sociología*, 45, 9-35.

- Rodríguez, A. (2003). Comunicación corporal en los medios. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, 83, 34-41.
- Rodríguez-López, J. (2000). *Historia del deporte*. Barcelona: INDE.
- Rousseau, D. M. (1997). Organizational Behavior. *Annual Review of Psychology*, 48, 515-546.
- Rowold, J. (2006). Transformational and transactional leadership in martial arts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 312-325.
- Rowold, J. (2007). The impact of personality on training-related aspects of motivation: A longitudinal perspective. *Human Resource Development Quarterly*, 18, 9-31.
- Ruiz, R. (2007). Características de liderazgo en el deporte del judo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16, 9-24.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2012). *Los deportes de equipo como contexto para educar en valores: diseño y validación de un cuestionario*. Trabajo de Fin de Máster. Logroño: Universidad de La Rioja.

## S

- Salguero, A., González-Boto, R., Tuero, C. y Márquez, S. (2003). Identification of dropout reasons in young competitive swimmers. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 43(4), 530-534.
- Sallis, J. F., y Patrick, K. (1996). Physical activity guidelines for adolescents: a consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. y Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Med Sci Sports Exerc*, 32, 963-975.
- Salvadores, J. R. (2005). Abandono del fútbol masculino y efecto relativo de la edad. *Revista de Actualidad de la Psicología del Deporte*, 6, 40.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F.M., Sánchez-Miguel, P.A., Amado, D. y García-Calvo, T. (2012). Antecedentes motivacionales de los comportamientos prosociales y antisociales en el contexto deportivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12 (46), 253-270.
- Sans, A. y Frattarola, C. (1996). *Manual para la organización y el entrenamiento en escuela de fútbol*. Barcelona: Paidotribo.
- Sarrazin, P., Vallerand, R. J., Guillet, E., Pelletier, L. G. y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 57, 749-761.

- Schliesman, E. S. (1987). Relationship between the congruence of preferred and actual leader behaviour and subordinate satisfaction with leadership. *Journal of Sport Behaviour*, 10, 157-166.
- Schmitt, N. (1996). Uses and Abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350-353.
- Seara, J.M. y Sedano, D. (2001). *Radiografía de los grupos ultras en acontecimientos deportivos*. Madrid: Dykinson.
- Seifriz, J., Duda, J. L. y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Seltzer, J. y Bass, B. M. (1987). *Leadership is more than initiation and consideration*. New York, NY: American Psychological Association.
- Seltzer, J. y Bass, B.M. (1990). Transformational leadership: Beyond initiation and consideration. *Journal of Management*, 16(4), 693-703.
- Shamir, B. (1995). Social distance and charisma: Theoretical notes and an exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 6, 19-47.
- Shamir, B., House, R. J. y Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4, 577-594.
- Shamir, B., Arthur, M.B. y House, R.J. (1994): The rhetoric of charismatic leadership: a theoretical extension, a case study, and implications for research, *Leadership Quarterly*, 5(1), 25-42.
- Shaw, D. (1987): *Fútbol y franquismo*. Madrid: Alianza.
- Shephard, R.J. y Trudeau, F. (2000) The legacy of physical education: influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12, 34-50.
- Shields, D. y Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shutt-Aine, J. y Maddaleno, M. (2003). *Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: implicaciones en programas y políticas*. Washington, DC: OPS.
- Silveira, Y. (2013). *Miedo a equivocarse en educación física y deporte*. Tesis doctoral. Universidad Miguel Hernández.
- Sivasubramaniam, N., Murry, W. D., Avolio, B. J. y Jung, D. I. (2002). A longitudinal model of the effects of team leadership and group potency a group performance. *Group & Organization Management*, 27, 66-96.

- Skey, M. (2011). *National Belonging and Everyday Life*, Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Smith L. B. y Thelen E. (2003) Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 343–348.
- Smith, A. L., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*, 24, 1315-1327.
- Smith, A. L., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2007). Goal striving, goal attainment, and well-being: Adapting and testing the self-concordance model in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(6), 763-782.
- Smith, M.J., Arthur, C.A., Hardy, J., Callow, N. y Williams, D. (2013). Transformational leadership and task cohesion in sport: The mediating role of intrateam communication. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 249–257.
- Smith, P. B., y Peterson, M. F. (1988). *Leadership, Organizations and Culture: An Event Management Model*. London: Sage.
- Smith, R. E. y Smoll, F. L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental Psychology*, 26(6), 987–993.
- Smith, R. E. y Smoll, F. L. (1996). The coach as a focus of research and intervention in youth sports. En F. L. Smoll y R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A Biopsychosocial Perspective* (pp. 125-141). Dubuque, IA: Brown and Benchmark.
- Smith, R. E., y Smoll, F. L. (1997). Coach-mediated team building in youth sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9, 114-132.
- Smith, R. E., y Smoll, F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviours. En S. Jowet y D. Lavallee (eds.): *Social Psychology in Sport* (pp. 75-90). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Barnett, N. P. (1995). Reduction of children's sport performance anxiety through social support and stress-reduction training for coaches. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 125-142.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Curtis, B. (1978). Coaching behaviors in little league baseball. En F. L. Smoll y R. E. Smith (Eds.), *Psychological perspectives on youth sports* (pp. 173-201). Washington, DC: Hemisphere.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training. A cognitive behavioural approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.

- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Smith, S. L., Fry, M. D., Ethington, C. A., y Li, Y. (2005). The effect of female athletes' perceptions of their coaches' behaviors on their perceptions of the motivational climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(2), 170-177.
- Smither, J. W., London, M., Vasilopoulos, N. L., Reilly, R. R., Millsap, R. E. y Salvemini, N. (1995) An examination of the effects of an upward feedback program over time. *Personnel Psychology*, 48, 1-34.
- 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.
- Smoll, F. L. y Smith, R. E. (2002). Coaching behavior research and intervention in youth sports. En F. L. Smoll y R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: a biopsychosocial perspective* (2<sup>nd</sup> ed., pp 211-233). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., Curtis, B. y Hunt, E. (1978). Toward a mediational model of coach-player relationships. *Research Quarterly*, 49, 528-541.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- Spaaij, R., y Viñas, C. (2005). Passions, Politics and Violence: A Socio-historical Analysis of Spanish Ultras. *Soccer and Society*, 6 (1), pp. 79-96.
- Spink, K. S., y Roberts, G. C. (1980). Ambiguity of outcome and causal attributions. *Journal of Sport Psychology*, 2(3), 237-244.
- Standage, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Stephens, M. (2000). Dealing with label switching in mixture models. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Statistical Methodology)*, 62(4), 795-809.
- Stewart, R. (1976). *Contrasts in management*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill.
- Stewart, R. (1982). A model for understanding managerial jobs and behavior. *Academy of Management Review*, 7(1), 7-13.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Streiner, D. L. y Norman, G. R. (2008). *Health Measurement scales: a practical guide to their development and use*. Fourth Edition. Oxford: University Press, Inc.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.

---

Sutton, C. y Woodnan, R. (1989). Pygmalion goes to work: Effects of supervisor expectations in a retail setting. *Journal of Applied Psychology*, 74, 943-950.

## T

Tapia, A. (2010). *El entrenador en la dirección de equipos de fútbol y factores determinantes en el resultado del partido*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Tejeda, M. J., Scandura, T. A., y Pillai, R. (2001). The MLQ revisited: Psychometric properties and recommendations. *The Leadership Quarterly*, 12(1), 31-52.

Terry, C.E. (2004). Instrumentos de evaluación para conocer el nivel técnico- táctico en jugadores escolares de fútbol. *Training Fútbol*, 95, 24-33.

Theeboom, M., De Knop, P. y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.

Thill, E. E., y Cury, F. (2000). Learning to play golf under different goal conditions: Their effects on irrelevant thoughts and on subsequent control strategies. *European Journal of Social Psychology*, 30(1), 101-122.

Thomas, R. (1981). *Sport, définitions, classifications en sports and science*. París: Vigot

Thorpe, R., Bunker, D., y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Department of Physical Education and Sports Science, University of Technology.

Torrado, J. (2012). Liderazgo entre iguales en equipos deportivos: una revisión camino a la integración. *Escritos de Psicología*, 5(2) 12-19.

Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F. y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictor del compromiso deportivo en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 2, 254-259.

Trail, G., y Chelladurai, P. (2002). Perceptions of intercollegiate athletic goals and processes: The influence of personal values. *Journal of Sport Management*, 16 (4), 289-310.

Treasure, D. C. (1993). *A social-cognitive approach to understying children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Treasure, D. C. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goal approach. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 177-198). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Treasure, D. C. y Roberts, G. C. (1998). Relationship between female adolescents' achievement goal orientations, perceptions of the motivational climate, belief about success and sources of satisfaction in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 29(3), 211-230.
- Trofino, A. J. (2000). Transformational leadership: moving total quality management to world-class organizations. *International Nursing Review*, 47, 232-242.
- Tucker, S., Turner, N., Barling, J. y McEvoy, M. (2010). Transformational leadership and childrens' aggression in team settings: A short-term longitudinal study. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 389-399.
- Turner, B. A., y Chelladurai, P. (2005). Organizational and occupational commitment, intention to leave, and perceived performance of intercollegiate coaches. *Journal of Sport Management*, 19(2), 193-211.

## U

---

- Ulrich-French, S. y Smith, A. L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 87-95.

## V

---

- Vallee, C. N. y Bloom, G.A. (2005). Building a successful university program: Key and common elements of expert coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 179-196.
- Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of applied psychology*, 2, 427-435.
- Vandenberghe, C. (1999). Organizational culture, person-culture fit, and turnover: a replication in the health care industry. *Journal of Organizational Behavior*, 20(2), 175-184.
- Vanfraechem-Raway, R. (2005). *Psychological Relationship between Trainers and Young Players: Leadership Aspects*. En T. Reilly, J. Cabri y D. Araújo, *Science and Football V* (610-617). London: Routledge.
- Vazou, S. (2010). Variations in the perceptions of peer and coach motivational climate. *Research quarterly for exercise and sport*, 81(2), 199-211.
- Vazou, S., Ntoumanis, N. y Duda, J. L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: A qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(5), 497-516.

- Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach-and peer-created climate. *Psychology of sport and exercise*, 7(2), 215-233.
- Vella, S. A., Crowe, T. P. y Oades, L. G. (2013). Increasing the Effectiveness of Formal Coach Education: Evidence of a Parallel Process. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 8(2), 417-430.
- Vella, S. A., Oades, L. G. y Crowe, T. P. (2010). The application of coach leadership models to coaching practice: Current state and future directions. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 5(3), 425-434.
- Vella, S. A., Oades, L. G. y Crowe, T. P. (2012). Validation of the differentiated transformational leadership inventory as a measure of coach leadership in youth soccer. *The Sport Psychologist*, 26(2), 207-223.
- Vella, S. A., Oades, L. G. y Crowe, T. P. (2013). A Pilot Test of Transformational Leadership Training for Sports Coaches: Impact on the Developmental Experiences of Adolescents Athletes. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 8(3), 513-530.
- Vidic, Z. y Burton, D. (2011). Developing Effective Leaders: Motivational Correlates of Leadership Styles, *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 277-291.
- Villena, S. (2002). Globalización y fútbol posnacional. Antecedentes, hipótesis, perspectivas. *Anuario social y político de América Latina y el Caribe*, 5, 148-159.
- Viñas, C. y Spaaij, R. (2006). Medidas y políticas de intervención acerca del racismo y la xenofobia en el fútbol español. *Sistema*, 192, 51-76.
- Vives, L. y Garcés de Los Fayos, E. (2003). Intervención psicológica en un club de fútbol base: propuesta de un sistema de actuación psicológica desde sus diversas áreas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 3 (2), 51-66.
- Vroom, V. H., y Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. University of Pittsburgh Press.

## W

---

- Wagnild, G. (2009). A review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17(2), 105-113.
- Waldman, D. A., Bass, B. M. y Einstein, W. O. (1987). Effort, performance and transformational leadership in industrial and military service. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 1-10.

- Waldman, D. A., Bass, B. M. y Yammarino, F. J. (1990). Adding to contingent reward behavior: The augmenting effect of charismatic leadership. *Group and Organizations Studies*, 15, 381-391.
- Wall, M., y Cot, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 77-88.
- Walling, M.D., Duda, J.L. y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T. y Peterson, S. (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. *Journal of Management*, 34 (1), 89-126.
- Wang, G., Oh, I. S., Courtright, S. H., y Colbert, A. E. (2011). Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research. *Group & Organization Management*, 36(2), 223-270.
- Wang, J., y Wiese-Bjornstal, D. M. (1997). The relationship of school type and gender to motives for sport participation among youth in the People's Republic of China. *International Journal of Sport Psychology*, 28(1), 13-24.
- Wankel, L. M., y Mummery, W. K. (1996). Canada. Youth Sport in North and South America. *Worldwide Trends in Youth Sport*, 27-42.
- Ward, W. A. (1970). *Fountains of faith*. U.S.A.: Droke House.
- Ward, P., Hodge, N., Starkes, J. L. y Williams, A. M. (2007). The road to excellence: deliberate practice and development of expertise. *High Ability Studies*, 18(2), 119-153.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations* (T. Parsons, Trans.). New York: Free Press.
- Weigand, D. A. y Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in Physical Education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-14.
- Wein, H. (2000). *Fútbol a la medida del adolescente: programas formativos para desarrollar y mejorar su capacidad de juego*. Sevilla: Wanceulen.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Weinberg, R. S., y Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico* Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Weinberg, R., Tenenbaum, G., McKenzie, A., Jackson, S., Anshel, M., Grove, R. y Fogarty, G. (2000). Motivation for youth participation in sport and physical activity: Relationships to culture, self-reported activity levels and gender. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 321-346.

- Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago: Markham Publishing Company.
- Weiss, M. R. y Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: Relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 420-437.
- Weiss, M. R., y Friedrichs, W. D. (1986). The influence of leader behaviors, coach attributes, and institutional variables on performance and satisfaction of collegiate basketball teams. *Journal of Sport Psychology*, 8(4), 332-346.
- White, S. A. (1996). Assessing the predictive validity of the parent-initiated motivational climate questionnaire to goal orientation in female volleyball players. *Pediatric Exercise Science*, 8, 122-129.
- White, S. A. y Duda, J. L. (1993). Dimensions of goals and beliefs among athletes with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10, 125-136.
- White, S. A. y Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- Whitehead, J. R., y Corbin, C. B. (1997). *Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education*. Human Kinetics.
- Williams, A. M. y Reilly, T. (2000). Talent identification and development in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18, 657-667.
- Williams, A. M., y Hodges, N. J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of sports sciences*, 23(6), 637-650.
- Williams, A.M. Heron, K. Ward, P. y Smeeton, N. J. (2004). Using situational probabilities to train perceptual and cognitive skill in novice soccer players. *Journal of Sport Sciences*, 22, 575-576.
- Wilson, A. J., Liu, Y., Keith, S. E., Wilson, A. H., Kermer, L. E., Zumbo, B. D. y Beauchamp, M. R. (2012). Transformational teaching and child psychological needs satisfaction, motivation, and engagement in elementary school physical education. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(4), 215-230.
- Windle, M. y Lerner, R. M. (1986). Reassessing the Dimensions of Temperamental Individuality Across the Life Span: the Dimensions of Temperamental Survey (DOTS). *Journal of Adolescent Research*, 1, 213-230.
- Wofford, J. C. (1982). An integrative theory of leadership. *Journal of management*, 8 (1), 27-47.
- Wohlers, A. J. y London, M. (1989) Ratings of managerial characteristics: Evaluation difficulty, co-worker agreement, and self-awareness. *Personnel Psychology*, 42, 235-261.

- Wong, L. L., y Trumper, R. (2002). Global Celebrity Athletes and Nationalism Fútbol, Hockey, and the Representation of Nation. *Journal of Sport & Social Issues*, 26(2), 168-194.
- Wong, L., Bliese, P. y McGurk, D. (2003). Military leadership: A context specific review. *The Leadership Quarterly*, 14, 657-692.
- Wright, A., y Côté, J. (2003). A retrospective analysis of leadership development through sport. *Sport Psychologist*, 17(3), 268-291.
- Wylleman, P., y Lavalle, D. (2003). A development perspective on transitions faced by athletes. In M. Weiss (Ed.), *Development Sport Psychology*. Morgantwon, WV: Fitness Information Technology.

## Y

---

- Yammarino, F. J. (1994). Indirect leadership, Transformational Leadership at a distance. En B. M. Bass y B. J. Avolio (Eds.), *Improving Organizational Effectiveness*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yammarino, F. y Atwater, L. E. (1997). Do managers see themselves as others see them? Implications of self-other rating agreement for human resources management. *Organizational Dynamics*, 25(4), 35-44.
- Yoo, J. (1997). Motivational and behavioural concomitants of goal orientation and motivational climate in the physical educational context. En R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice. Proceedings of the IX World Congress in Sport Psychology: Part II* (pp. 773-775). Netanya, Israel: Ministry of Education, Culture and Sport.
- Yoo, J. (2003). Motivational climate and perceived competence in anxiety and tennis performance. *Perceptual and Motor Skills*, 96, 403-413.
- Young, P.F. (1996): *A history of british football*. London: Stanley Pau.
- Yukl, G. (1981). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations (3<sup>rd</sup> ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The leadership quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations (6th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.

Yukl, G., y Falbe, C. M. (1991). Importance of different power sources in downward and lateral relations. *Journal of applied psychology*, 76(3), 416.

Yukl, G. y Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research in organizations. En M.D. Dunnette y L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology, 2nd ed., Vol. II*. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press, Inc.

## Z

---

Zacharatos, A., Barling, J. y Kelloway, E. K. (2000). Development and effects of transformational leadership in adolescents. *Leadership Quarterly*, 11, 211-226.



# ANEXOS



---

---

**ANEXO 1.**

---

---

**Licencia de uso del cuestionario MLQ-5X.**

License for Vladimir Molina García to reproduce/administer up to a quantity of 675.  
Purchased in arrears on July 31, 2014 for prior use beginning December 2012.

<p><b>Multifactor Leadership Questionnaire</b> <b>Instrument (Leader and Rater Form)</b> <b>and Scoring Guide</b> <b>(Form 5X-Short)</b></p>
--

by Bruce Avolio and Bernard Bass

Published by Mind Garden, Inc.

info@mindgarden.com  
www.mindgarden.com

**IMPORTANT NOTE TO LICENSEE**

If you have purchased a license to reproduce or administer a fixed number of copies of an existing Mind Garden instrument, manual, or workbook, you agree that it is your legal responsibility to compensate the copyright holder of this work -- via payment to Mind Garden -- for reproduction or administration in any medium. **Reproduction includes all forms of physical or electronic administration including online survey, handheld survey devices, etc.**

The copyright holder has agreed to grant a license to reproduce the specified number of copies of this document or instrument **within one year from the date of purchase.**

**You agree that you or a person in your organization will be assigned to track the number of reproductions or administrations and will be responsible for compensating Mind Garden for any reproductions or administrations in excess of the number purchased.**

Copyright © 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.

License for Vladimir Molina García to reproduce/administer up to a quantity of 675.  
Purchased in arrears on July 31, 2014 for prior use beginning December 2012.



[www.mindgarden.com](http://www.mindgarden.com)

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material for his/her research:

Instrument: *Multifactor Leadership Questionnaire*

Authors: *Bruce Avolio and Bernard Bass*

Copyright: *1995 by Bruce Avolio and Bernard Bass*

Five sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any published material.

Sincerely,

Robert Most  
Mind Garden, Inc.  
[www.mindgarden.com](http://www.mindgarden.com)

## ANEXO 2



UGR Universidad  
de Granada



Departamento de Didáctica de la  
Expresión Musical, Plástica y Corporal

### Cuestionario PMCSQ-2 versión jugador.

Por favor, lee cuidadosamente cada uno de los siguientes ítems y responde en función de cómo ves a tu equipo.

Rodea el número que mejor representa tu opinión.

	EN MI EQUIPO DE FÚTBOL...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	El entrenador se enfada cuando se equivoca un jugador.	1	2	3	4	5
2	El entrenador presta más atención a las "estrellas".	1	2	3	4	5
3	Cada jugador aporta una contribución importante.	1	2	3	4	5
4	El entrenador cree que cada uno de nosotros somos claves (cruciales) para el éxito del equipo.	1	2	3	4	5
5	El entrenador solo halaga a los jugadores cuando destacan de los otros.	1	2	3	4	5
6	Los jugadores se sienten bien cuando intentan hacerlo lo mejor posible.	1	2	3	4	5
7	Los jugadores son sustituidos en el juego cuando cometen errores.	1	2	3	4	5
8	Los jugadores de diferente nivel de habilidad tienen un papel importante en el equipo.	1	2	3	4	5
9	Los jugadores se ayudan unos a otros en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
10	Se anima a que los jugadores compitan entre sí.	1	2	3	4	5
11	El entrenador tiene sus preferidos.	1	2	3	4	5
12	El entrenador ayuda a que los jugadores mejoren en las habilidades en las que no son buenos.	1	2	3	4	5

	EN MI EQUIPO DE FÚTBOL...	Muy en desacuerdo	En Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo	
13	El entrenador grita a los jugadores cuando cometen una equivocación.	1	2	3	4	5
14	Los jugadores se sienten con éxito cuando mejoran.	1	2	3	4	5
15	Solo los jugadores con los mejores resultados reciben halagos (felicitaciones).	1	2	3	4	5
16	Los jugadores son castigados cuando cometen equivocaciones.	1	2	3	4	5
17	Cada jugador tiene un papel importante.	1	2	3	4	5
18	Se premia el esfuerzo.	1	2	3	4	5
19	El entrenador anima a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
20	El entrenador deja claro quienes son los mejores jugadores.	1	2	3	4	5
21	Los jugadores se motivan cuando juegan mejor que sus compañeros de equipo.	1	2	3	4	5
22	El entrenador enfatiza mucho el esfuerzo personal.	1	2	3	4	5
23	El entrenador solo se fija en los mejores jugadores.	1	2	3	4	5
24	Los jugadores temen cometer un error.	1	2	3	4	5
25	Se anima a que los jugadores mejoren sus puntos flacos.	1	2	3	4	5
26	El entrenador favorece a algunos jugadores más que a otros.	1	2	3	4	5
27	El énfasis está en mejorar en cada partido o en cada entrenamiento.	1	2	3	4	5
28	Los jugadores realmente "trabajan conjuntamente como equipo".	1	2	3	4	5
29	Los jugadores se ayudan a mejorar y a superarse.	1	2	3	4	5

## ANEXO 3



UGR Universidad  
de Granada



Departamento de Didáctica de la  
Expresión Musical, Plástica y Corporal

### Cuestionario PMCSQ-2 versión entrenador.

Por favor, lea cuidadosamente cada uno de los siguientes ítems y responda en función de cómo vea a su equipo.

Rodee el número que mejor represente su opinión.

	EN MI EQUIPO DE FÚTBOL...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Me enfado cuando se equivoca un jugador.	1	2	3	4	5
2	Presto más atención a las "estrellas".	1	2	3	4	5
3	Cada jugador aporta una contribución importante.	1	2	3	4	5
4	Creo que cada uno de nosotros somos claves (cruciales) para el éxito del equipo.	1	2	3	4	5
5	Solo halago a los jugadores cuando destacan de los otros.	1	2	3	4	5
6	Los jugadores se sienten bien cuando intentan hacerlo lo mejor posible.	1	2	3	4	5
7	Sustituyo a los jugadores cuando cometen errores.	1	2	3	4	5
8	Los jugadores de diferente nivel de habilidad tienen un papel importante en el equipo.	1	2	3	4	5
9	Los jugadores se ayudan unos a otros en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
10	Se anima a que los jugadores compitan entre sí.	1	2	3	4	5
11	Tengo mis preferidos.	1	2	3	4	5
12	Ayudo a que los jugadores mejoren en las habilidades en las que no son buenos.	1	2	3	4	5
13	Grito a los jugadores cuando cometen una equivocación.	1	2	3	4	5

	EN MI EQUIPO DE FÚTBOL...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
14	Los jugadores se sienten con éxito cuando mejoran.	1	2	3	4	5
15	Solo los jugadores con los mejores resultados reciben halagos (felicitaciones).	1	2	3	4	5
16	Se castiga a los jugadores cuando cometen equivocaciones.	1	2	3	4	5
17	Cada jugador tiene un papel importante.	1	2	3	4	5
18	Se premia el esfuerzo.	1	2	3	4	5
19	Animo a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
20	Dejo claro quiénes son los mejores jugadores.	1	2	3	4	5
21	Los jugadores se motivan cuando juegan mejor que sus compañeros de equipo.	1	2	3	4	5
22	Enfatizo mucho el esfuerzo personal.	1	2	3	4	5
23	Solo me fijo en los mejores jugadores.	1	2	3	4	5
24	Los jugadores temen cometer un error.	1	2	3	4	5
25	Se anima a que los jugadores mejoren sus puntos flacos.	1	2	3	4	5
26	Favorezco a algunos jugadores más que a otros.	1	2	3	4	5
27	El énfasis está en mejorar en cada partido o en cada entrenamiento.	1	2	3	4	5
28	Los jugadores realmente "trabajan conjuntamente como equipo".	1	2	3	4	5
29	Los jugadores se ayudan a mejorar y a superarse.	1	2	3	4	5

## ANEXO 4.

## Cuestionario sociodemográfico del entrenador.



Estimado entrenador, le agradecemos que quiera colaborar con nosotros en esta investigación sobre el fútbol.

Con sus respuestas nos va a ayudar a entender mejor el liderazgo y la motivación en los equipos de fútbol, así como poder planificar mejor la formación en el fútbol base.

En este cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas. Tan solo queremos conocer su opinión. Le pedimos por ello que, antes de contestar, lea detenidamente las preguntas.

**Todas las respuestas serán tratadas de manera ANONIMA Y CONFIDENCIAL.**

¡Muchas gracias por dedicarnos su tiempo y colaboración!

Nombre del equipo	
-------------------	--

1-. Fecha de nacimiento		2-.Género	<input type="checkbox"/> Masculino
			<input type="checkbox"/> Femenino

3-. Nivel más alto de estudios que posee.	<input type="checkbox"/>	Sin estudios.
	<input type="checkbox"/>	Estudios Primarios/E.S.O.
	<input type="checkbox"/>	B.U.P./C.O.U./Bachillerato/Formación Profesional Grado Medio.
	<input type="checkbox"/>	Formación Profesional Grado Superior.
	<input type="checkbox"/>	Titulación Universitaria.

4-. ¿Los estudios que poseo tienen que relación con la Actividad Física y el Deporte?	<input type="checkbox"/>	<b>SI.</b> (Ej: Técnico en Conducción de Actividades Físico Deportivas en el Medio Natural, Técnico Superior en Animación y Actividades Físicas y Deportivas, Diplomado en Magisterio Educación Física, Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, otros...)
	<input type="checkbox"/>	<b>NO.</b>

5-. ¿Qué titulación tiene como entrenador?	<input type="checkbox"/>	No tengo titulación.
	<input type="checkbox"/>	Monitor de Fútbol base
	<input type="checkbox"/>	Entrenador Nivel 1 de Fútbol o Fútbol Sala (Instructor de Fútbol Base).
	<input type="checkbox"/>	Entrenador Nivel 2 de Fútbol o Fútbol Sala (Título Territorial o de Segundo Nivel).
	<input type="checkbox"/>	Entrenador Nivel 3 de Fútbol o Fútbol Sala (Título Nacional o de Grado Superior).

6-. ¿Está trabajando en otro oficio además de entrenar?	NO	<input type="checkbox"/>
	SI	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/> SI tiene relación con la actividad física y el deporte.
		<input type="checkbox"/> NO tiene relación con la actividad física y el deporte.

7-. ¿Cuánto tiempo lleva entrenado en el fútbol?	<input type="checkbox"/>	Menos de un año.
	<input type="checkbox"/>	Entre 1 y 2 años.
	<input type="checkbox"/>	Entre 3 y 5 años.
	<input type="checkbox"/>	Entre 6 y 10 años.
	<input type="checkbox"/>	Más de 10 años.

8-. ¿Cuántos años y meses lleva entrenando a este equipo? (al que hoy día entrenas)	<b>Años</b>	<b>Meses.</b>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>

9-. ¿Cuántas horas entrena a la semana?	<input type="checkbox"/>	Una hora.
	<input type="checkbox"/>	Entre dos y tres horas
	<input type="checkbox"/>	Entre tres y cuatro horas.
	<input type="checkbox"/>	Entre cinco y seis horas.
	<input type="checkbox"/>	Más de seis horas.

10-. ¿Cuántas personas conforman su cuerpo técnico además de usted?	<input type="checkbox"/>	Ninguna.
	<input type="checkbox"/>	Una persona más.
	<input type="checkbox"/>	Dos personas más.
	<input type="checkbox"/>	Tres personas más.
	<input type="checkbox"/>	Más de 4 personas.

11-. En cuanto a su experiencia como jugador, ¿cuántos años ha jugado a nivel federado?	<input type="checkbox"/>	No he jugado.
	<input type="checkbox"/>	Entre 1 y 2 años.
	<input type="checkbox"/>	Entre 2 y 5 años.
	<input type="checkbox"/>	Entre 6 y 10 años.
	<input type="checkbox"/>	Más de 10 años.

12-. ¿Cuál fue la categoría máxima en la que usted jugó?	<input type="checkbox"/>	No jugué.
	<input type="checkbox"/>	Provincial.
	<input type="checkbox"/>	Nacional.
	<input type="checkbox"/>	Profesional.

## ANEXO 5

## Cuestionario sociodemográfico del jugador.



Estimado jugador, te agradecemos que quieras colaborar con nosotros en esta investigación sobre el fútbol.

Con tus respuestas nos va a ayudar a entender mejor a los jugadores de tu edad y a planificar mejor la formación en el fútbol base.

En este cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas. Tan solo queremos conocer tu opinión. Te pedimos por ello que, antes de contestar, leas detenidamente las preguntas.

**Todas las respuestas serán tratadas de manera ANÓNIMA Y CONFIDENCIAL.**

¡Muchas gracias por tu dedicarnos tu tiempo y colaboración!

Nombre del equipo	
-------------------	--

1-. Categoría en la que juegas.	<input type="checkbox"/>	División de honor.
	<input type="checkbox"/>	Nacional.
	<input type="checkbox"/>	Preferente.
	<input type="checkbox"/>	Primera provincial.
	<input type="checkbox"/>	Segunda provincial.

2-. Fecha de nacimiento	<input type="text"/>	3-. Edad	<input type="text"/>
-------------------------	----------------------	----------	----------------------

4-. Año de juvenil	<input type="text"/>	1º	<input type="text"/>	2º	<input type="text"/>	3º
--------------------	----------------------	----	----------------------	----	----------------------	----

5-. ¿Estás estudiando?	SI	<input type="checkbox"/>	E.S.O.			
		<input type="checkbox"/>	Bachillerato			
		<input type="checkbox"/>	Formación Profesional	Grado Medio	<input type="checkbox"/>	SI tiene relación con la actividad física y el deporte.
					<input type="checkbox"/>	NO tiene relación con la actividad física y el deporte.
				Grado Superior	<input type="checkbox"/>	SI tiene relación con la actividad física y el deporte.
					<input type="checkbox"/>	NO tiene relación con la actividad física y el deporte.
		<input type="checkbox"/>	Estudios universitarios	<input type="checkbox"/>	SI tiene relación con la actividad física y el deporte.	
<input type="checkbox"/>	NO tiene relación con la actividad física y el deporte.					
NO	<input type="checkbox"/>					

6-. ¿Estás trabajando?	NO	<input type="checkbox"/>
	SI	<input type="checkbox"/>
		SI tiene relación con la actividad física y el deporte.
		NO tiene relación con la actividad física y el deporte.

7-. ¿Cuántos años llevas jugando al fútbol de manera <b>federada</b> ?	<input type="checkbox"/>	Es mi primer año.
	<input type="checkbox"/>	Entre 1 y 2 años.
	<input type="checkbox"/>	Entre 3 y 4 años.
	<input type="checkbox"/>	Más de 5 años.

8-. Años jugando en este club	<input type="checkbox"/>	Es mi primer año.
	<input type="checkbox"/>	Entre 1 y 2 años.
	<input type="checkbox"/>	Entre 3 y 4 años.
	<input type="checkbox"/>	Más de 5 años.

9-. ¿Cuántos años y meses llevas entrenando con tu actual entrenador?	<b>Años</b>	<b>Meses.</b>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>

10-. Durante la pasada temporada, ¿a cuántos entrenamientos faltaste de manera aproximada?	<input type="checkbox"/>	Entre 0 y 5 entrenamientos.
	<input type="checkbox"/>	Entre 6 y 10 entrenamientos.
	<input type="checkbox"/>	Entre 11 y 15 entrenamientos.
	<input type="checkbox"/>	Entre 16 y 20 entrenamientos.
	<input type="checkbox"/>	Más de 21 entrenamientos.

11-. ¿Cuál fue el motivo principal por el que te ausentaste en esos entrenamientos?	<input type="checkbox"/>	<b>Motivos académicos</b> (Ej: Estudiar para exámenes, asistir a clases, hacer los deberes, realizar trabajos...)
	<input type="checkbox"/>	<b>Motivos de salud</b> (Ej: lesiones, enfermedades, operación, hospitalización...)
	<input type="checkbox"/>	<b>Motivos familiares</b> (Ej: Castigos, quedarte a cargo de un familiar...)
	<input type="checkbox"/>	<b>Otros.</b>

**ANEXO 6****Carta a la Federación Granadina de Fútbol solicitando su colaboración en el estudio.**

A la atención de D. José Manuel Molina Maza, Presidente Delegado de la Federación Granadina de Fútbol.

Granada, 9 de octubre de 2012

**Asunto:** Investigación de la Universidad de Granada

Estimado señor Molina Maza:

La Facultad de Ciencias de la Educación, desde su Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal va a llevar a cabo una investigación sobre los estilos de liderazgo y climas motivacionales en los equipos juveniles de la provincia de Granada.

Se pretende medir el estilo de liderazgo de los entrenadores así como los climas motivacionales que ellos generan en el equipo. Para ello, administraremos tanto a los entrenadores como a los jugadores, el cuestionario MLQ-5x para evaluar el liderazgo y el PMCSQ-2 para evaluar el clima motivacional.

Los inventarios se contestarán de forma anónima y los resultados serán tratados de forma global y serán administrados bajo la supervisión del profesor Vladimir Aureliano Molina García, miembro del equipo de investigación.

Esta investigación tiene como objetivo aumentar los conocimientos en las ciencias del deporte en los aspectos señalados, para ayudar a mejorar la calidad de la experiencia deportiva de todos los practicantes de esta modalidad deportiva, por lo que se solicita su colaboración para obtener los datos de los clubs participantes y aquellas labores de documentación que puedan ser precisas.

Esperando sea de su interés y agradeciendo de antemano su colaboración,

Atentamente,

Félix Zurita Ortega

Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación

**ANEXO 7****Carta a los clubes solicitando su colaboración para el estudio.**

Granada, a 9 de octubre de 2012.

A/A del Sr. Presidente del Club

**Asunto:** Investigación de la Universidad de Granada.

Estimado señor:

La Facultad de Ciencias de la Educación, desde su Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, en colaboración con la Federación Granadina de Fútbol, está realizando una investigación sobre los estilos de liderazgo de los entrenadores de los equipos de fútbol de la provincia de Granada que compiten en categoría juvenil y los climas motivacionales que se producen en sus equipos.

Se pretende medir el estilo de liderazgo de los entrenadores así como los climas motivacionales que ellos generan en el equipo. Para ello, administraremos tanto a los entrenadores como a los jugadores, el cuestionario MLQ-5x para evaluar el liderazgo y el PMCSQ-2 para evaluar el clima motivacional.

Esta investigación tiene como objetivo aumentar los conocimientos en las ciencias del deporte en los aspectos señalados, para ayudar a mejorar la calidad de la experiencia deportiva de todos los practicantes de esta modalidad deportiva.

El motivo por el que nos dirigimos a Vd. en esta ocasión es para solicitar la colaboración de su Club, y más concretamente en su equipo juvenil, eje de la toma de datos para el desarrollo de este programa.

En todo momento garantizamos la confidencialidad y anonimato de los participantes en el estudio. Los datos serán tratados de forma global con el resto de la muestra de cerca de 1000 futbolistas de toda la Provincia de Granada.

Para la toma de datos serán necesarios unos 20 minutos, por lo que agradeceríamos su cooperación en citar a dichos jugadores el día que se acuerde en este tiempo antes o después de cualquier sesión de entrenamiento.

Los trabajos serán coordinados por los profesores Dr. Félix Zurita Ortega (Universidad de Granada), Dr. Octavio Álvarez Solves (Universidad de Valencia) y D. Vladimir Molina García (IES Sierra Nevada).

Sería recomendable que los padres y madres de los jugadores tengan acceso a esta carta, quedando tanto a su disposición como a la de aquellos que deseen cualquier aclaración adicional.

Agradeciendo de antemano su colaboración, le saluda atentamente.

Fdo.: Vladimir Molina García  
Universidad de Granada  
Email: vmolina@correo.ugr.es  
Teléfono: 686785336.



## ANEXO 9

### Pruebas de normalidad de los ítems, las subescalas y las escalas. Pesos de regresión.

Se muestran en primer lugar las tablas correspondientes a las pruebas de normalidad.

#### Escalas:

- Clima Tarea.

**Tabla A. 1**

*Pruebas de normalidad de la escala clima tarea.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
PMCSQ_17	1	5	-0,89	-9,079	0,486	2,479
PMCSQ_8	1	5	-0,581	-5,932	0,093	0,472
PMCSQ_4	1	5	-0,656	-6,695	-0,267	-1,363
PMCSQ_3	1	5	-1,059	-10,808	0,895	4,567
PMCSQ_27	1	5	-0,612	-6,244	-0,082	-0,419
PMCSQ_25	1	5	-0,791	-8,069	0,586	2,992
PMCSQ_22	1	5	-0,304	-3,102	-0,144	-0,733
PMCSQ_18	1	5	-0,961	-9,81	0,432	2,206
PMCSQ_14	1	5	-1,129	-11,527	1,437	7,335
PMCSQ_12	1	5	-0,701	-7,155	0,16	0,814
PMCSQ_6	1	5	-1,049	-10,707	0,829	4,23
PMCSQ_29	1	5	-0,686	-7,003	0,047	0,241
PMCSQ_28	1	5	-0,593	-6,054	-0,232	-1,184
PMCSQ_19	1	5	-0,681	-6,952	0,648	3,306
PMCSQ_9	1	5	-0,603	-6,155	-0,146	-0,743
Multivariate					86,069	47,64

- Clima Ego.

**Tabla A. 2**

*Pruebas de normalidad de la escala clima ego.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
PMCSQ_5	1	5	0,142	1,446	-0,667	-3,403
PMCSQ_24	1	5	-0,191	-1,948	-0,751	-3,832
PMCSQ_16	1	5	0,141	1,442	-0,754	-3,848
PMCSQ_13	1	5	-0,455	-4,649	-0,435	-2,222
PMCSQ_7	1	5	0,162	1,653	-0,635	-3,24
PMCSQ_1	1	5	-0,136	-1,389	-0,809	-4,126
PMCSQ_26	1	5	-0,067	-0,681	-0,597	-3,045
PMCSQ_23	1	5	0,343	3,504	-0,443	-2,258
PMCSQ_20	1	5	0,241	2,457	-0,628	-3,205
PMCSQ_15	1	5	-0,093	-0,949	-0,542	-2,768
PMCSQ_11	1	5	-0,009	-0,089	-0,885	-4,516
PMCSQ_2	1	5	0,291	2,971	-0,737	-3,759
Multivariate					29,129	19,864

- Liderazgo Transformacional.

**Tabla A. 3**

*Pruebas de normalidad de la escala liderazgo transformacional.*

Variable	Min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_36	0	4	-0,56	-5,712	-0,004	-0,022
MLQ_31	0	4	-0,409	-4,174	-0,28	-1,427
MLQ_29	0	4	-0,103	-1,052	-0,291	-1,485
MLQ_19	0	4	-0,233	-2,375	-0,606	-3,09
MLQ_15	0	4	-0,426	-4,345	-0,41	-2,093
MLQ_32	0	4	-0,437	-4,462	-0,263	-1,343
MLQ_30	0	4	-0,397	-4,05	-0,311	-1,589
MLQ_8	0	4	-0,413	-4,214	-0,115	-0,588
MLQ_2	0	4	-0,133	-1,354	0,326	1,666
MLQ_26	0	4	-0,425	-4,339	-0,234	-1,196
MLQ_13	0	4	-0,531	-5,422	0,034	0,174
MLQ_9	0	4	-0,5	-5,106	-0,148	-0,754
MLQ_34	0	4	-0,226	-2,303	-0,371	-1,894
MLQ_23	0	4	-0,483	-4,928	-0,258	-1,319
MLQ_14	0	4	-0,54	-5,516	0,148	0,753
MLQ_6	0	4	-0,434	-4,425	-0,353	-1,801
MLQ_25	0	4	-0,375	-3,825	-0,201	-1,028
MLQ_21	0	4	-0,508	-5,188	-0,324	-1,652
MLQ_18	0	4	-0,458	-4,677	-0,55	-2,809
MLQ_10	0	4	-0,378	-3,861	-0,505	-2,577
Multivariate					69,488	29,281

- Liderazgo Transaccional.

**Tabla A. 4**

*Pruebas de normalidad de la escala liderazgo transaccional.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_27	0	4	-0,32	-3,266	-0,245	-1,252
MLQ_24	0	4	0,052	0,528	-1,045	-5,334
MLQ_22	0	4	-0,337	-3,435	-0,445	-2,269
MLQ_4	0	4	-0,457	-4,661	-0,287	-1,463
MLQ_35	0	4	-0,464	-4,736	-0,268	-1,365
MLQ_16	0	4	-0,309	-3,158	-0,445	-2,272
MLQ_11	0	4	-0,312	-3,18	-0,489	-2,497
MLQ_1	0	4	-0,373	-3,808	-0,068	-0,347
Multivariate					6,528	6,451

- Estilo Pasivo.

**Tabla A. 5***Pruebas de normalidad de la escala estilo pasivo.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_33	0	4	-0,055	-0,564	-0,942	-4,806
MLQ_28	0	4	0,038	0,39	-1,121	-5,721
MLQ_7	0	4	0,123	1,256	-1,345	-6,866
MLQ_5	0	4	0,122	1,247	-1,166	-5,952
MLQ_20	0	4	0,066	0,677	-0,939	-4,789
MLQ_17	0	4	-0,147	-1,498	-0,622	-3,173
MLQ_12	0	4	0,197	2,007	-1,052	-5,37
MLQ_3	0	4	-0,162	-1,652	-0,593	-3,024
Multivariate					6,827	6,747

- Esfuerzo Extra.

**Tabla A. 6***Pruebas de normalidad de la escala esfuerzo extra.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_39	0	4	-0,403	-4,116	-0,351	-1,794
MLQ_42	0	4	-0,547	-5,578	-0,362	-1,847
MLQ_44	0	4	-0,605	-6,178	-0,191	-0,972
Multivariate					1,71	3,902

- Eficacia.

**Tabla A. 7***Pruebas de normalidad de la escala eficacia.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_45	0	4	-0,696	-7,108	-0,274	-1,401
MLQ_37	0	4	-0,429	-4,376	-0,152	-0,776
MLQ_40	0	4	-0,285	-2,91	-0,457	-2,331
MLQ_43	0	4	-0,385	-3,931	-0,29	-1,478
Multivariate					1,703	3,072

- Satisfacción.

**Tabla A. 8***Pruebas de normalidad de la escala satisfacción.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_38	0	4	-0,335	-3,42	-0,281	-1,435
MLQ_41	0	4	-0,486	-4,959	-0,168	-0,856
Multivariate					0,32	1,001

**Subescalas:**

- Aprendizaje Cooperativo.

**Tabla A. 9**

*Pruebas de normalidad de la subescala aprendizaje cooperativo.*

Variable	Min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
PMCSQ_29	1	5	-0,686	-7,003	0,047	0,241
PMCSQ_28	1	5	-0,593	-6,054	-0,232	-1,184
PMCSQ_19	1	5	-0,681	-6,952	0,648	3,306
PMCSQ_9	1	5	-0,603	-6,155	-0,146	-0,743
Multivariate					6,711	12,109

- Esfuerzo/Mejora.

**Tabla A. 10**

*Pruebas de normalidad de la subescala esfuerzo/mejora.*

Variable	Min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
PMCSQ_27	1	5	-0,612	-6,244	-0,082	-0,419
PMCSQ_25	1	5	-0,791	-8,069	0,586	2,992
PMCSQ_22	1	5	-0,304	-3,102	-0,144	-0,733
PMCSQ_18	1	5	-0,961	-9,81	0,432	2,206
PMCSQ_14	1	5	-1,129	-11,527	1,437	7,335
PMCSQ_12	1	5	-0,701	-7,155	0,16	0,814
PMCSQ_6	1	5	-1,049	-10,707	0,829	4,23
Multivariate					22,293	24,825

- Importancia de rol.

**Tabla A. 11**

*Pruebas de normalidad de la subescala importancia de rol.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
PMCSQ_17	1	5	-0,89	-9,079	0,486	2,479
PMCSQ_8	1	5	-0,581	-5,932	0,093	0,472
PMCSQ_4	1	5	-0,656	-6,695	-0,267	-1,363
PMCSQ_3	1	5	-1,059	-10,808	0,895	4,567
Multivariate					8,152	14,707

- Reconocimiento desigual.

**Tabla A. 12**

*Pruebas de normalidad de la subescala reconocimiento desigual*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
PMCSQ_26	1	5	-0,067	-0,681	-0,597	-3,045
PMCSQ_23	1	5	0,343	3,504	-0,443	-2,258
PMCSQ_20	1	5	0,241	2,457	-0,628	-3,205
PMCSQ_15	1	5	-0,093	-0,949	-0,542	-2,768
PMCSQ_11	1	5	-0,009	-0,089	-0,885	-4,516
PMCSQ_2	1	5	0,291	2,971	-0,737	-3,759
Multivariate					9,002	11,484

- Castigo por errores.

**Tabla A. 13**

*Pruebas de normalidad de la subescala castigo por errores.*

Variable	Min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
PMCSQ_24	1	5	-0,191	-1,948	-0,751	-3,832
PMCSQ_16	1	5	0,141	1,442	-0,754	-3,848
PMCSQ_13	1	5	-0,455	-4,649	-0,435	-2,222
PMCSQ_7	1	5	0,162	1,653	-0,635	-3,24
PMCSQ_1	1	5	-0,136	-1,389	-0,809	-4,126
Multivariate					0,965	1,442

- Rivalidad entre los miembros del grupo.

**Tabla A. 14**

*Pruebas de normalidad de la subescala rivalidad entre los miembros del grupo*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
PMCSQ_5	1	5	0,142	1,446	-0,667	-3,403

- Influencia Idealizada – Atribución.

**Tabla A. 15**

*Pruebas de normalidad de la subescala influencia idealizada – atribución.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_25	0	4	-0,375	-3,825	-0,201	-1,028
MLQ_21	0	4	-0,508	-5,188	-0,324	-1,652
MLQ_18	0	4	-0,458	-4,677	-0,55	-2,809
MLQ_10	0	4	-0,378	-3,861	-0,505	-2,577
Multivariate					2,255	4,068

- Influencia Idealizada – Conducta.

**Tabla A. 16**

*Pruebas de normalidad de la subescala influencia idealizada – conducta.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_34	0	4	-0,226	-2,303	-0,371	-1,894
MLQ_23	0	4	-0,483	-4,928	-0,258	-1,319
MLQ_14	0	4	-0,54	-5,516	0,148	0,753
MLQ_6	0	4	-0,434	-4,425	-0,353	-1,801
Multivariate					1,774	3,201

- Motivación Inspiracional.

**Tabla A. 17**

*Pruebas de normalidad de la subescala motivación inspiracional.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_36	0	4	-0,56	-5,712	-0,004	-0,022
MLQ_26	0	4	-0,425	-4,339	-0,234	-1,196
MLQ_13	0	4	-0,531	-5,422	0,034	0,174
MLQ_9	0	4	-0,5	-5,106	-0,148	-0,754
Multivariate					3,798	6,853

- Estimulación Intelectual.

**Tabla A. 18**

*Pruebas de normalidad de la subescala estimulación intelectual.*

Variable	Min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_32	0	4	-0,437	-4,462	-0,263	-1,343
MLQ_30	0	4	-0,397	-4,05	-0,311	-1,589
MLQ_8	0	4	-0,413	-4,214	-0,115	-0,588
MLQ_2	0	4	-0,133	-1,354	0,326	1,666
Multivariate					2,329	4,202

- Consideración Individualizada.

**Tabla A. 19**

*Pruebas de normalidad de la subescala consideración individualizada.*

Variable	Min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_31	0	4	-0,409	-4,174	-0,28	-1,427
MLQ_29	0	4	-0,103	-1,052	-0,291	-1,485
MLQ_19	0	4	-0,233	-2,375	-0,606	-3,09
MLQ_15	0	4	-0,426	-4,345	-0,41	-2,093
Multivariate					-2,015	-3,635

- Recompensa Contingente.

**Tabla A. 20**

*Pruebas de normalidad de la subescala recompensa contingente.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_35	0	4	-0,464	-4,736	-0,268	-1,365
MLQ_16	0	4	-0,309	-3,158	-0,445	-2,272
MLQ_11	0	4	-0,312	-3,18	-0,489	-2,497
MLQ_1	0	4	-0,373	-3,808	-0,068	-0,347
Multivariate					1,252	2,259

- Dirección por excepción – Activa.

**Tabla A. 21**

*Pruebas de normalidad de la subescala dirección por excepción – activa.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_27	0	4	-0,32	-3,266	-0,245	-1,252
MLQ_24	0	4	0,052	0,528	-1,045	-5,334
MLQ_22	0	4	-0,337	-3,435	-0,445	-2,269
MLQ_4	0	4	-0,457	-4,661	-0,287	-1,463
Multivariate					-0,188	-0,339

- Dirección por excepción – Pasiva.

**Tabla A. 22**

*Pruebas de normalidad de la subescala dirección por excepción – pasiva.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_20	0	4	0,066	0,677	-0,939	-4,789
MLQ_17	0	4	-0,147	-1,498	-0,622	-3,173
MLQ_12	0	4	0,197	2,007	-1,052	-5,37
MLQ_3	0	4	-0,162	-1,652	-0,593	-3,024
Multivariate					-0,924	-1,666

- Laissez Faire.

**Tabla A. 23**

*Pruebas de normalidad de la subescala laissez faire.*

Variable	Min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_33	0	4	-0,055	-0,564	-0,942	-4,806
MLQ_28	0	4	0,038	0,39	-1,121	-5,721
MLQ_7	0	4	0,123	1,256	-1,345	-6,866
MLQ_5	0	4	0,122	1,247	-1,166	-5,952
Multivariate					0,414	0,747

## Cuestionarios completos:

- PMCSQ.

**Tabla A. 24**

*Pruebas de normalidad del PMCSQ.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
PMCSQ_5	1	5	0,142	1,446	-0,667	-3,403
PMCSQ_24	1	5	-0,191	-1,948	-0,751	-3,832
PMCSQ_16	1	5	0,141	1,442	-0,754	-3,848
PMCSQ_13	1	5	-0,455	-4,649	-0,435	-2,222
PMCSQ_7	1	5	0,162	1,653	-0,635	-3,24
PMCSQ_1	1	5	-0,136	-1,389	-0,809	-4,126
PMCSQ_26	1	5	-0,067	-0,681	-0,597	-3,045
PMCSQ_23	1	5	0,343	3,504	-0,443	-2,258
PMCSQ_20	1	5	0,241	2,457	-0,628	-3,205
PMCSQ_15	1	5	-0,093	-0,949	-0,542	-2,768
PMCSQ_11	1	5	-0,009	-0,089	-0,885	-4,516
PMCSQ_2	1	5	0,291	2,971	-0,737	-3,759
PMCSQ_17	1	5	-0,89	-9,079	0,486	2,479
PMCSQ_8	1	5	-0,581	-5,932	0,093	0,472
PMCSQ_4	1	5	-0,656	-6,695	-0,267	-1,363
PMCSQ_3	1	5	-1,059	-10,808	0,895	4,567
PMCSQ_27	1	5	-0,612	-6,244	-0,082	-0,419
PMCSQ_25	1	5	-0,791	-8,069	0,586	2,992
PMCSQ_22	1	5	-0,304	-3,102	-0,144	-0,733
PMCSQ_18	1	5	-0,961	-9,81	0,432	2,206
PMCSQ_14	1	5	-1,129	-11,527	1,437	7,335
PMCSQ_12	1	5	-0,701	-7,155	0,16	0,814
PMCSQ_6	1	5	-1,049	-10,707	0,829	4,23
PMCSQ_29	1	5	-0,686	-7,003	0,047	0,241
PMCSQ_28	1	5	-0,593	-6,054	-0,232	-1,184
PMCSQ_19	1	5	-0,681	-6,952	0,648	3,306
PMCSQ_9	1	5	-0,603	-6,155	-0,146	-0,743
Multivariate					186,5	58,911

- MLQ.

Tabla A. 25

*Pruebas de normalidad del MLQ.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_33	0	4	-0,055	-0,564	-0,942	-4,806
MLQ_28	0	4	0,038	0,39	-1,121	-5,721
MLQ_7	0	4	0,123	1,256	-1,345	-6,866
MLQ_5	0	4	0,122	1,247	-1,166	-5,952
MLQ_20	0	4	0,066	0,677	-0,939	-4,789
MLQ_17	0	4	-0,147	-1,498	-0,622	-3,173
MLQ_12	0	4	0,197	2,007	-1,052	-5,37
MLQ_3	0	4	-0,162	-1,652	-0,593	-3,024
MLQ_27	0	4	-0,32	-3,266	-0,245	-1,252
MLQ_24	0	4	0,052	0,528	-1,045	-5,334
MLQ_22	0	4	-0,337	-3,435	-0,445	-2,269
MLQ_4	0	4	-0,457	-4,661	-0,287	-1,463
MLQ_35	0	4	-0,464	-4,736	-0,268	-1,365
MLQ_16	0	4	-0,309	-3,158	-0,445	-2,272
MLQ_11	0	4	-0,312	-3,18	-0,489	-2,497
MLQ_1	0	4	-0,373	-3,808	-0,068	-0,347
MLQ_31	0	4	-0,409	-4,174	-0,28	-1,427
MLQ_29	0	4	-0,103	-1,052	-0,291	-1,485
MLQ_19	0	4	-0,233	-2,375	-0,606	-3,09
MLQ_15	0	4	-0,426	-4,345	-0,41	-2,093
MLQ_32	0	4	-0,437	-4,462	-0,263	-1,343
MLQ_30	0	4	-0,397	-4,05	-0,311	-1,589
MLQ_8	0	4	-0,413	-4,214	-0,115	-0,588
MLQ_2	0	4	-0,133	-1,354	0,326	1,666
MLQ_36	0	4	-0,56	-5,712	-0,004	-0,022
MLQ_26	0	4	-0,425	-4,339	-0,234	-1,196
MLQ_13	0	4	-0,531	-5,422	0,034	0,174
MLQ_9	0	4	-0,5	-5,106	-0,148	-0,754
MLQ_34	0	4	-0,226	-2,303	-0,371	-1,894
MLQ_23	0	4	-0,483	-4,928	-0,258	-1,319
MLQ_14	0	4	-0,54	-5,516	0,148	0,753
MLQ_6	0	4	-0,434	-4,425	-0,353	-1,801
MLQ_25	0	4	-0,375	-3,825	-0,201	-1,028
MLQ_21	0	4	-0,508	-5,188	-0,324	-1,652
MLQ_18	0	4	-0,458	-4,677	-0,55	-2,809
MLQ_10	0	4	-0,378	-3,861	-0,505	-2,577
Multivariate					176,657	42,217

- Variables de resultado.

Tabla A. 26

*Pruebas de normalidad de las variables de resultado.*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
MLQ_45	0	4	-0,696	-7,108	-0,274	-1,401
MLQ_38	0	4	-0,335	-3,42	-0,281	-1,435
MLQ_41	0	4	-0,486	-4,959	-0,168	-0,856
MLQ_37	0	4	-0,429	-4,376	-0,152	-0,776
MLQ_40	0	4	-0,285	-2,91	-0,457	-2,331
MLQ_43	0	4	-0,385	-3,931	-0,29	-1,478
MLQ_39	0	4	-0,403	-4,116	-0,351	-1,794
MLQ_42	0	4	-0,547	-5,578	-0,362	-1,847
MLQ_44	0	4	-0,605	-6,178	-0,191	-0,972
Multivariate					20,07	17,829

A continuación se muestran las tablas con los pesos de regresión y covarianzas de los modelos.

- Clima tarea.

Tabla A. 27

*Pesos de regresión del modelo de la escala clima tarea.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
PMCSQ_9	<---	Aprendizaje cooperativo	0,664	0,041	16,4	<0,001
PMCSQ_19	<---	Aprendizaje cooperativo	0,599	0,034	17,47	<0,001
PMCSQ_28	<---	Aprendizaje cooperativo	0,657	0,038	17,133	<0,001
PMCSQ_29	<---	Aprendizaje cooperativo	0,715	0,039	18,324	<0,001
PMCSQ_6	<---	Esfuerzo/mejora	0,526	0,038	13,907	<0,001
PMCSQ_12	<---	Esfuerzo/mejora	0,594	0,039	15,307	<0,001
PMCSQ_14	<---	Esfuerzo/mejora	0,485	0,037	13,258	<0,001
PMCSQ_18	<---	Esfuerzo/mejora	0,616	0,041	15,044	<0,001
PMCSQ_22	<---	Esfuerzo/mejora	0,386	0,037	10,533	<0,001
PMCSQ_25	<---	Esfuerzo/mejora	0,542	0,037	14,659	<0,001
PMCSQ_27	<---	Esfuerzo/mejora	0,488	0,039	12,482	<0,001
PMCSQ_3	<---	Importancia de rol	0,644	0,04	16,172	<0,001
PMCSQ_4	<---	Importancia de rol	0,598	0,043	14,047	<0,001
PMCSQ_8	<---	Importancia de rol	0,194	0,045	4,33	<0,001
PMCSQ_17	<---	Importancia de rol	0,646	0,041	15,693	<0,001

**Tabla A. 28***Covarianzas del modelo de la escala clima tarea.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Aprendizaje cooperativo	<-->	Esfuerzo/mejora	0,872	0,026	33,803	<0,001
Aprendizaje cooperativo	<-->	Importancia de rol	0,741	0,037	19,853	<0,001
Esfuerzo/mejora	<-->	Importancia de rol	0,889	0,03	29,786	<0,001

- Clima ego.

**Tabla A. 29***Pesos de regresión del modelo de la escala clima ego.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
PMCSQ_2	<--->	Reconocimiento desigual	0,811	0,043	18,759	<0,001
PMCSQ_11	<--->	Reconocimiento desigual	0,8	0,046	17,52	<0,001
PMCSQ_15	<--->	Reconocimiento desigual	0,61	0,042	14,464	<0,001
PMCSQ_20	<--->	Reconocimiento desigual	0,624	0,045	13,966	<0,001
PMCSQ_23	<--->	Reconocimiento desigual	0,733	0,04	18,266	<0,001
PMCSQ_26	<--->	Reconocimiento desigual	0,712	0,042	17,078	<0,001
PMCSQ_1	<--->	Castigo por errores	0,553	0,05	10,987	<0,001
PMCSQ_7	<--->	Castigo por errores	0,591	0,049	12,17	<0,001
PMCSQ_13	<--->	Castigo por errores	0,736	0,048	15,246	<0,001
PMCSQ_16	<--->	Castigo por errores	0,522	0,048	10,82	<0,001
PMCSQ_24	<--->	Castigo por errores	0,52	0,052	9,979	<0,001
PMCSQ_5	<--->	err5	1			

**Tabla A. 30***Covarianzas del modelo de la escala clima ego.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Reconocimiento desigual	<-->	Castigo por errores	0,657	0,038	17,257	<0,001
Rivalidad entre miembros del grupo	<-->	Reconocimiento desigual	0,648	0,044	14,893	<0,001
Rivalidad entre miembros del grupo	<-->	Castigo por errores	0,379	0,051	7,42	<0,001

- PMCSQ.

**Tabla A. 31***Pesos de regresión del modelo del PMCSQ.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Aprendizaje cooperativo	<---	Clima - Tarea	0,544	0,029	18,465	<0,001
Esfuerzo/mejora	<---	Clima - Tarea	0,52	0,023	22,685	<0,001
Importancia de rol	<---	Clima - Tarea	0,454	0,026	17,154	<0,001
Reconocimiento Desigual	<---	Clima - Ego	0,771	0,04	19,373	<0,001
Castigo por errores	<---	Clima - Ego	0,36	0,031	11,663	<0,001
Rivalidad entre miembros del grupo	<---	Clima - Ego	0,607	0,048	12,708	<0,001

**Tabla A. 32***Covarianzas del modelo del PMCSQ.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Clima - Tarea	<-->	Clima - Ego	-0,36	0,043	-8,405	<0,001

- Liderazgo transformacional.

**Tabla A. 33**

*Pesos de regresión del modelo de la escala liderazgo transformacional.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
MLQ_10	<---	Influencia Idealizada - Atribución	0,579	0,044	13,228	<0,001
MLQ_18	<---	Influencia Idealizada-Atribución	0,38	0,049	7,79	<0,001
MLQ_21	<---	Influencia Idealizada-Atribución	0,539	0,043	12,408	<0,001
MLQ_25	<---	Influencia Idealizada-Atribución	0,626	0,038	16,312	<0,001
MLQ_6	<---	Influencia Idealizada-Conducta	0,497	0,045	11,091	<0,001
MLQ_14	<---	Influencia Idealizada-Conducta	0,44	0,037	11,87	<0,001
MLQ_23	<---	Influencia Idealizada-Conducta	0,462	0,042	10,888	<0,001
MLQ_34	<---	Influencia Idealizada-Conducta	0,479	0,04	11,862	<0,001
MLQ_9	<---	Motivación Inspiracional	0,489	0,04	12,3	<0,001
MLQ_13	<---	Motivación Inspiracional	0,533	0,038	14,057	<0,001
MLQ_26	<---	Motivación Inspiracional	0,616	0,037	16,45	<0,001
MLQ_2	<---	Estimulación Intelectual	0,437	0,035	12,338	<0,001
MLQ_8	<---	Estimulación Intelectual	0,491	0,042	11,784	<0,001
MLQ_30	<---	Estimulación Intelectual	0,589	0,042	14,166	<0,001
MLQ_32	<---	Estimulación Intelectual	0,561	0,042	13,301	<0,001
MLQ_15	<---	Consideración Individualizada	0,631	0,041	15,451	<0,001
MLQ_19	<---	Consideración Individualizada	0,509	0,046	11,016	<0,001
MLQ_29	<---	Consideración Individualizada	0,497	0,04	12,491	<0,001
MLQ_31	<---	Consideración Individualizada	0,634	0,038	16,783	<0,001
MLQ_36	<---	Motivación Inspiracional	0,507	0,038	13,293	<0,001

**Tabla A. 34**

*Covarianzas del modelo de la escala liderazgo transformacional.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Influencia Idealizada-Atribución	<-->	Influencia Idealizada-Conducta	1,028	0,044	23,25	<0,001
Influencia Idealizada-Atribución	<-->	Motivación Inspiracional	0,942	0,037	25,621	<0,001
Influencia Idealizada-Atribución	<-->	Estimulación Intelectual	0,834	0,042	19,96	<0,001
Influencia Idealizada-Atribución	<-->	Consideración Individualizada	0,938	0,036	25,997	<0,001
Influencia Idealizada-Conducta	<-->	Motivación Inspiracional	1,024	0,042	24,534	<0,001
Influencia Idealizada-Conducta	<-->	Estimulación Intelectual	0,982	0,044	22,391	<0,001
Influencia Idealizada-Conducta	<-->	Consideración Individualizada	0,912	0,044	20,612	<0,001
Motivación Inspiracional	<-->	Estimulación Intelectual	0,836	0,04	20,989	<0,001
Estimulación Intelectual	<-->	Consideración Individualizada	0,846	0,038	22,264	<0,001
Motivación Inspiracional	<-->	Consideración Individualizada	0,88	0,036	24,262	<0,001

- Liderazgo transaccional.

**Tabla A. 35**

*Pesos de regresión del modelo de la escala liderazgo transaccional.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
MLQ_1	<---	Recompensa Contingente	0,448	0,045	9,939	<0,001
MLQ_11	<---	Recompensa Contingente	0,27	0,052	5,175	<0,001
MLQ_16	<---	Recompensa Contingente	0,503	0,044	11,391	<0,001
MLQ_35	<---	Recompensa Contingente	0,492	0,043	11,525	<0,001
MLQ_4	<---	Dirección por excepción-Activa	0,425	0,044	9,669	<0,001
MLQ_22	<---	Dirección por excepción-Activa	0,685	0,045	15,329	<0,001
MLQ_24	<---	Dirección por excepción-Activa	0,548	0,059	9,306	<0,001
MLQ_27	<---	Dirección por excepción-Activa	0,52	0,043	12,109	<0,001

**Tabla A. 36**

*Covarianzas del modelo de la escala liderazgo transaccional.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Recompensa Contingente	<-->	Dirección por excepción-Activa	0,941	0,049	19,288	<0,001

- Estilo pasivo.

**Tabla A. 37**

*Pesos de regresión del modelo de la escala estilo pasivo.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
MLQ_3	<---	Dirección por excepción-Pasiva	0,488	0,046	10,6	<0,001
MLQ_12	<---	Dirección por excepción-Pasiva	0,808	0,049	16,37	<0,001
MLQ_17	<---	Dirección por excepción-Pasiva	0,469	0,048	9,876	<0,001
MLQ_20	<---	Dirección por excepción-Pasiva	0,825	0,048	17,319	<0,001
MLQ_5	<---	Laissez Faire	0,85	0,052	16,439	<0,001
MLQ_7	<---	Laissez Faire	0,94	0,052	17,933	<0,001
MLQ_28	<---	Laissez Faire	0,854	0,048	17,808	<0,001
MLQ_33	<---	Laissez Faire	0,757	0,046	16,619	<0,001

**Tabla A. 38**

*Covarianzas del modelo de la escala estilo pasivo.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Dirección por excepción-Pasiva	<-->	Laissez Faire	0,959	0,026	36,39	<0,001

- MLQ.

**Tabla A. 39***Pesos de regresión del modelo del MLQ.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Influencia Idealizada-Atrib.	<---	Liderazgo Transformacional	0,5	0,025	20,067	<0,001
Influencia Idealizada-Cond.	<---	Liderazgo Transformacional	0,489	0,023	21,388	<0,001
Motivación Inspiracional	<---	Liderazgo Transformacional	0,454	0,024	18,81	<0,001
Estimulación Intelectual	<---	Liderazgo Transformacional	0,49	0,023	21,121	<0,001
Consideración Individualizada	<---	Liderazgo Transformacional	0,532	0,026	20,662	<0,001
Recompensa Contingente	<---	Liderazgo Transaccional	0,415	0,024	17,512	<0,001
Dirección por excepción-Act.	<---	Liderazgo Transaccional	0,511	0,027	18,707	<0,001
Dirección por excepción-Pas.	<---	Estilo pasivo	0,757	0,049	15,482	<0,001
Laissez Faire	<---	Estilo pasivo	0,58			

**Tabla A. 40***Covarianzas del modelo del MLQ.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Liderazgo Transformacional	<-->	Liderazgo Transaccional	0,979	0,024	40,488	<0,001
Liderazgo Transformacional	<-->	Estilo pasivo	0,29	0,046	6,362	<0,001
Liderazgo Transaccional	<-->	Estilo pasivo	0,342	0,052	6,64	<0,001

- Variables de resultado.

**Tabla A. 41***Pesos de regresión del modelo de las variables de resultado.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
MLQ_44	<---	Esfuerzo extra	0,666	0,04	16,765	<0,001
MLQ_42	<---	Esfuerzo extra	0,691	0,041	16,846	<0,001
MLQ_39	<---	Esfuerzo extra	0,696	0,041	17,129	<0,001
MLQ_43	<---	Eficacia	0,574	0,039	14,825	<0,001
MLQ_40	<---	Eficacia	0,568	0,039	14,676	<0,001
MLQ_37	<---	Eficacia	0,59	0,039	15,197	<0,001
MLQ_41	<---	Satisfacción	0,653	0,042	15,493	<0,001
MLQ_38	<---	Satisfacción	0,633	0,041	15,475	<0,001
MLQ_45	<---	Eficacia	0,522	0,04	13,188	<0,001

**Tabla A. 42***Covarianzas del modelo de las variables de resultado*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Esfuerzo extra	<-->	Eficacia	1,002	0,028	35,491	<0,001
Eficacia	<-->	Satisfacción	0,992	0,04	24,97	<0,001
Esfuerzo extra	<-->	Satisfacción	0,934	0,04	23,397	<0,001

- Modelo SEM.

**Tabla A. 43***Pesos de regresión del modelo SEM.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Resultado	<---	Liderazgo	1,862	0,166	11,201	<0,001
Clima Tarea	<---	Clima	0,431	0,078	5,564	<0,001
Clima Ego	<---	Clima	-0,113	0,033	-3,46	<0,001
Liderazgo Transformacional	<---	Liderazgo	0,494	0,018	28,023	<0,001
Liderazgo Transaccional	<---	Liderazgo	0,468	0,02	23,553	<0,001
Laissez Faire	<---	Liderazgo	0,077	0,034	2,265	0,024
Satisfacción	<---	Resultado	0,296	0,023	12,883	<0,001
Eficacia	<---	Resultado	0,276	0,021	13,423	<0,001
Esfuerzo Extra	<---	Resultado	0,306	0,023	13,235	<0,001

**Tabla A. 44***Covarianzas del modelo SEM.*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Clima	<-->	Liderazgo	0,609	0,115	5,297	<0,001

## ANEXO 10

### Correlaciones entre escalas y subescalas de entrenadores y jugadores.

En las Tablas A10.1, A10.2 y A10.3 se muestran las correlaciones entre las escalas y subescalas de entrenadores respecto a jugadores.

Las correlaciones entre las subescalas del MLQ-5X entre entrenadores y jugadores se pueden observar en la Tabla 58. Las subescalas con mayor valor en la correlación son para influencia idealizada - atribución, y motivación inspiracional (ambas con correlación .126) y las que menor valor de correlación tuvieron fueron consideración individualizada (.011) y MBEA (-.025). Entre distintas subescalas se observa que los valores más altos se obtuvieron para las subescalas influencia idealizada – atribución con motivación inspiracional (.153) e influencia idealizada – conducta (.148). Donde menor correlación se observó fue entre influencia idealizada – atribución de entrenadores y MBEP de jugadores (.001). Para *laissez faire* de entrenadores, se observan todos los valores de correlación bajos y negativos, a excepción de la consideración individualizada y MBEP.

**Tabla A10.1**

*Correlaciones bivariantes entre las subescalas del MLQ-5X entre entrenadores y jugadores.*

Entrenadores \ Jugadores	I.I.A.	I.I.C.	Motiv. Inspir.	Estim . Intel.	Consid. Individ.	CR	MBEA	MBE P	LF
I.I.A.	,126	,148	,153	,107	,057	,109	,075	,001	-,050
I.I.C.	,049	,085	,140	,066	,036	,035	,021	-,065	-,122
IM	,090	,052	,126	,074	,042	,073	,023	-,044	-,048
IS	,027	,085	,072	,087	,065	,113	,086	,021	-,034
IC	,076	,066	,084	,005	,011	,024	-,007	-,041	-,053
CR	-,008	,012	-,017	-,010	,021	,037	,006	,078	,045
MBEA	-,010	-,112	-,072	-,076	-,078	-,010	-,025	,007	,026
MBEP	-,097	-,072	-,042	-,040	-,042	-,067	-,042	-,038	-,012
LF	-,018	-,077	-,045	-,026	,020	-,056	-,020	,051	,046

Nota: I.I.C. = Influencia Idealizada – conducta. I.I.A. = Influencia Idealizada – atribución. IM = Motivación Inspiracional. IS = Estimulación Intelectual. IC = Consideración Individualizada. CR= Recompensa Contingente. MBEA = Dirección por Excepción (activa). MBEP = Dirección por excepción (pasiva). LF = *Laissez-Faire*. \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\* $p < .005$ ; \*\*\*\* $p < .001$ ; \*\*\*\*\* $p < .000$ .

En la Tabla A10.2 se observa que casi todas las correlaciones son bajas y menores de .1, a excepción de castigo por errores de entrenadores y aprendizaje cooperativo de jugadores que tienen una relación inversa con valor .103, y aprendizaje cooperativo de entrenadores en correlación con el castigo por errores de jugadores, con un valor de .122, también inversamente relacionadas.

**Tabla A10.2**

*Correlaciones bivariantes entre las subescalas del PMCSQ-2 de los entrenadores y jugadores.*

Entrenadores\ Jugadores	Aprend. Cooperat	Esfuerzo/ Mejora	Importancia de Rol	Importancia de Rol (sin 8)	Rec. Desigual	Castigo por errores	Rivalidad	Rivalidad (sin 10 y 21)
Aprendizaje Cooperativo	-,001	-,021	,002	,023	-,051	-,122	-,097	-,098
Esfuerzo / Mejora	-,010	-,036	-,001	-,022	,079	,016	-,035	,016
Importancia de Rol	,035	-,005	,036	,012	-,025	,016	,037	-,035
Reconocimiento Desigual	-,090	-,046	-,059	-,075	,098	-,006	,054	,093
Castigo por errores	-,103	-,052	-,080	-,059	,088	,116	,015	,012
Rivalidad	-,033	-,019	-,064	-,029	-,008	,025	,004	,009
Rivalidad (sin 10 y 21)	-,063	-,023	-,052	-,042	,032	,018	-,040	,023

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .005$ ; \*\*\*\* $p < .001$ ; \*\*\*\*\* $p < .000$ .

Las correlaciones entre las subescalas de la escala resultado entre entrenadores y jugadores vuelven a ser bajas como en las escalas anteriores. La que mayor correlación tuvo fue satisfacción de entrenadores con esfuerzo extra de los jugadores (.119).

**Tabla A10.31**

*Correlaciones bivariantes entre las subescalas de la escala Resultado entre entrenadores y jugadores.*

Entrenadores / Jugadores	Esfuerzo Extra	Eficacia	Satisfacción
Esfuerzo Extra	,059	,035	,016
Eficacia	,064	,066	,060
Satisfacción	,119	,071	,023

Fuente: Elaboración propia. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .005$ ; \*\*\*\* $p < .001$ ; \*\*\*\*\* $p < .000$ .

Las correlaciones entre las escalas del clima, liderazgo y resultados entre entrenadores y jugadores se muestran en la Tabla A10.4. El valor más alto de las correlaciones entre ellos mismos fueron para liderazgo transformacional (.127) y el más bajo fue para liderazgo transaccional (.004). Las correlaciones entre las distintas escalas obtuvieron también valores bajos, destacando liderazgo transformacional de entrenadores con clima ego de jugadores con una correlación negativa y de valor .173.

**Tabla A10.42***Correlaciones bivariantes entre las escalas de entrenadores y jugadores.*

Entrenadores / Jugadores	Clima Tarea	Clima Ego	Clima Ego (sin 10 y 21)	Liderazgo Transformac.	Liderazgo Transaccional	Estilo Pasivo
Clima Tarea	-,009	-,030	-,025	,027	-,006	-,018
Clima Ego	-,087	,083	,085	-,146	-,067	-,027
Clima Ego (sin 10 y 21)	-,091	,094	,098	-,132	-,059	-,012
Liderazgo Transformacional	,065	-,173	-,173	,127	,083	-,063
Liderazgo Transaccional	-,053	,033	,041	-,048	,004	,053
Estilo Pasivo	-,032	,027	,022	-,064	-,062	,018

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .005$ ; \*\*\*\* $p < .001$ ; \*\*\*\*\* $p < .000$ .

## ANEXO 11

**Modelos de regresión lineales mixtos para las variables de resultado en los que no se ha tenido en cuenta el liderazgo transformacional.**

**Tabla A11.1**

*Pruebas estadísticas de los modelos de regresión lineal mixto para los resultados.*

Pruebas estadísticas del efecto global de las variables con el Esfuerzo				
Esfuerzo	GI del numerado	GI denominador	F	p-valor
Liderazgo Transaccional	1	613,72	172,73	<b>,000</b>
LaissezFaire+Pasiva	1	617,25	1,12	,291
Clima Tarea	1	619,86	17,16	<b>,000</b>
Clima Ego	1	601,74	6,28	<b>,012</b>
Pruebas estadísticas del efecto global de las variables con la Eficacia				
Eficacia	GI del numerado	GI denominador	F	p-valor
Liderazgo transaccional activo	1	619,86	221,39	<b>,000</b>
Estilo pasivo	1	619,99	0,28	,594
Clima tarea	1	618,45	21,87	<b>,000</b>
Clima ego	1	615,60	0,27	,602
Pruebas estadísticas del efecto global de las variables con la Satisfacción				
Satisfacción	GI del numerado	GI denominador	F	p-valor
Liderazgo transaccional activo	1	615,11	158,81	<b>,000</b>
Estilo pasivo	1	617,95	0,00	,991
Clima tarea	1	619,96	8,69	<b>,003</b>
Clima ego	1	604,54	5,38	<b>,021</b>

Tabla A11.2

Estimaciones de los parámetros de los modelos de regresión lineal mixtos en Liderazgo Transformacional para los resultados.

Estimaciones de los parámetros asociados al esfuerzo							
Covariables	Estimación	Error Est.	GL	t	p-valor	95% I. C.	
						Lím. inferior	Lím. superior
Constante	0,91	0,27	612,17	3,37	,001	0,38	1,45
Liderazgo transaccional activo	0,67	0,05	613,72	13,14	,000	0,57	0,77
Estilo pasivo	-0,04	0,04	617,25	-1,06	,291	-0,11	0,03
Clima tarea	0,22	0,05	619,86	4,14	,000	0,12	0,33
Clima ego	-0,11	0,05	601,74	-2,51	,012	-0,20	-0,02
Estimaciones de los parámetros asociados al eficacia							
Covariables	Estimación	Error Est.	GL	t	p-valor	95% I. C.	
						Lím. inferior	Lím. superior
Constante	0,76	0,22	617,97	3,47	,001	0,33	1,20
Liderazgo transaccional activo	0,62	0,04	619,86	14,88	,000	0,54	0,70
Estilo pasivo	0,02	0,03	619,99	0,53	,594	-0,04	0,07
Clima tarea	0,20	0,04	618,45	4,68	,000	0,12	0,29
Clima ego	-0,02	0,04	615,60	-0,52	,602	-0,09	0,05
Estimaciones de los parámetros asociados a la satisfacción							
Covariables	Estimación	Error Est.	GL	t	p-valor	95% I. C.	
						Lím. inferior	Lím. superior
Constante	0,87	0,29	613,41	3,02	,003	0,30	1,44
Liderazgo transaccional activo	0,69	0,05	615,11	12,60	,000	0,58	0,79
Estilo pasivo	0,00	0,04	617,95	0,01	,991	-0,07	0,08
Clima tarea	0,17	0,06	619,96	2,95	,003	0,06	0,28
Clima ego	-0,11	0,05	604,54	-2,32	,021	-0,21	-0,02