

CARACTERIZACIÓN DEL ENTRENADOR DE ALTO RENDIMIENTO DEPORTIVO

M^a del Carmen Pérez Ramírez
Universidad Rovira i Virgili (Tarragona)

Resumen: En este trabajo se hace una revisión de aquellos estudios que están relacionados con el proceso de entrenamiento, la formación del entrenador, los componentes que influyen en que su trabajo sea eficaz y las características de personalidad que le identifican. De esta forma, trataremos de conocer lo que caracteriza al entrenador de alto rendimiento deportivo.

PALABRAS CLAVE: entrenador, formación, entrenamiento, características de la personalidad, revisión.

Abstract: This study presents a revision of those studies that are related with the training process, the coach's formation, the components that influence the effectiveness of his work and the characteristics of his personality. This will allow us to characterize a high performance sport coach.

KEY WORDS: coach, formation, training, personality characteristics, revision.

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya algunas décadas, se ha observado un gran avance en el desarrollo de la Psicología del Deporte. Creemos que el entorno deportivo es un magnífico laboratorio natural que incita al estudio de diferentes procesos psicológicos básicos en un contexto social, que por otro lado, presenta gran complejidad. Esta disciplina ha evolucionado de un tipo de estudios descriptivos de la personalidad de los deportistas a una investigación más aplicada que aborda los factores psicológicos que influyen en la participación y en el rendimiento deportivo, tratando de mejorarlo por

Dirección de contacto: *M^a del Carmen Pérez Ramírez, Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad "Rovira i Virgili", Tarragona, Cataluña (España), e-mail: cpr@fcep.urv.es*

medio del entrenamiento psicológico. Además, estudia los efectos psicológicos derivados de la participación en un programa deportivo o de ejercicio físico.

En este sentido, tras un repaso a la literatura científica, nos detenemos en aquellos trabajos o investigaciones que se han centrado en el entrenamiento, en el rendimiento deportivo, en la formación del entrenador y en su personalidad, con la finalidad de comprender las características fundamentales de los entrenadores de alto rendimiento deportivo.

EL ENTRENAMIENTO

Una actividad humana se considera profesión cuando su práctica pertenece a un cuerpo especializado de conocimiento (Doyle, 1990). Esto es, la práctica está validada por la tradición y la ciencia y orientada por proposiciones teóricas que incluyen modelos y descripciones para aplicar a los casos particulares. El entrenamiento para Woodman (1993) es una ciencia, un arte, una vocación y una profesión emergente; aspectos que parecen interrelacionados y mutuamente dependientes.

En las últimas décadas se ha realizado una aplicación sistemática de enfoques científicos del entrenamiento y del rendimiento deportivo. Matveyev (1981) y Harre (1982) subrayan la importancia de los procesos del entrenamiento deportivo en la antigua Unión Soviética, en la antigua República Democrática Alemana y en los países del Este Europeo, a partir de finales de los años 50. Harre (1982) define el entrenamiento como la preparación deportiva de personas para conseguir los más altos niveles de ejecución. Es, en definitiva, un proceso de mejora de la conducta atlética donde subyacen los principios básicos para el desarrollo de lo físico, lo mental, la técnica y la táctica del atleta.

Las áreas de la ciencia que están teniendo una mayor aplicación e impacto en el entrenamiento incluyen anatomía, fisiología, bioquímica, biomecánica, crecimiento y desarrollo, estadística, tests y medidas, aprendizaje motor, psicología, medicina deportiva, nutrición, sociología y tecnología de la información y comunicación (Balyi, 1992; Bompa, 1983; Launder, 1991). Desde un tiempo a esta parte, la teoría y metodología del entrenamiento está siendo conocida, de forma general, como ciencia del entrenamiento.

Para apreciar el valor de la ciencia del entrenamiento, es importante entender la tarea del entrenamiento, esto es, el trabajo del entrenador. Existe un consenso general en que el entrenador ayuda a los atletas a conseguir el más alto nivel de su rendimiento. Para ello, se hace responsable de su preparación física, técnica, táctica y psicológicamente (Harre, 1982; Bompa, 1983). El entrenador de alto rendimiento deportivo, en particular, es responsable del desarrollo del talento de los atletas para conseguir resultados exitosos a nivel nacional e internacional.

EL PROCESO DE ENTRENAMIENTO

Existen diferentes enfoques acerca del proceso de entrenamiento. Harre (1982) sugiere que en éste, interactúan el desarrollo de la personalidad del atleta (actitudes, convicciones, hábitos y modelos de conducta) y las cualidades morales, mientras que Bompa (1983) defiende que el atleta debe ser entrenado de forma teórica. Para éste autor, los entrenadores no deberían pensar por sus atletas, sino compartir el conocimiento teórico con ellos para acelerar su desarrollo y posibilitar la motivación para el entrenamiento. Son muchos los entrenadores de deportistas de élite que están de acuerdo con la visión de Bompa y sugieren que de esta manera el desarrollo de los atletas les hace

más "entrenables". Además, hace que la comunicación entre atleta y entrenador sea mucho más efectiva porque los atletas tienen una comprensión mejor de las preguntas que se plantean relativas a los aspectos del entrenamiento.

Dick (1989) afirma que para ser completamente efectivo en el arte del entrenamiento, el entrenador debe comprender claramente la intención de cada práctica y su relevancia en el esquema total de preparación y, al mismo tiempo, comprender la transformación, el cambio personal del atleta y el rol del deporte en su vida.

Para Lyle (1986), sin embargo, el entrenamiento no es ni arte ni ciencia pero sí tiene un poco de ambos. Asimismo, propone que el rendimiento en los deportes no es una ciencia exacta y que son la individualidad del entrenador, las decisiones que toma basadas en la experiencia y las variaciones de los aspectos psicológicos de su actuación, los que llevan a considerar los factores humanos como una parte clave de los procesos de entrenamiento.

Kimiecik y Gould (1987) apoyan el punto de vista de "Doc" Counsilman, legendario entrenador de natación y uno de los principales defensores del enfoque científico del entrenamiento, quien afirmó la necesidad de tener en cuenta la individualidad del atleta al señalar que los entrenadores realizan su cometido mediante el uso de principios generales de la ciencia del entrenamiento. Para Counsilman, según exponen Kimiecik y Gould (1987), el arte de entrenar aparece al identificar cuándo y en qué situaciones se individualizan estos principios generales.

Más recientemente, Woodman (1993) afirma que a medida que los entrenadores utilizan el conocimiento científico y la información empírica específica del deporte, la realización del entrenamiento es más científico y sistemático aunque, en esencia, es necesaria la influencia de su arte para la ejecución del mismo. Esto es, partimos de la competencia por la que en realidad los entrenadores son capaces de manejar las zonas intermedias de la práctica, independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica. A menudo, vemos que cuando un práctico destaca no se dice que tiene más conocimiento profesional que otro, sino que tiene más "sabiduría", "talento", "intuición" o "arte".

La concepción del proceso de entrenamiento para Fairs (1987) coincide con las ideas de Douge y Hastie (1993), presentadas en el artículo "*Coach Effectiveness*", donde se da mucha importancia al arte del entrenamiento. De acuerdo con Fairs (1987), el entrenamiento está tan implicado en la definición y el análisis de problemas como en la solución de los mismos. Esto conlleva una serie de pasos sistematizados, secuencializados e interrelacionados. A su vez, el proceso de entrenamiento es similar, ya sea para la enseñanza de una destreza básica a un principiante, para la utilización de una compleja actividad de entrenamiento que ayude a un atleta de élite a refinar un elemento de ejecución, o para intentar desarrollar la cohesión en equipo. Fairs (1987) sostiene que el proceso de entrenamiento es dinámico, organizado, sistemático y premeditado, y esto implica observación (recogida de información), valoración (identificación del problema), fijación de metas (desarrollo de un plan de acción), entrenamiento (realización del plan) y revalorización (evaluación), la cual es una función continuada en todo el proceso. Para este autor, el proceso se fundamenta en lo científico más que en métodos intuitivos de entrenamiento. Al mismo tiempo, los modernos sistemas de entrenamiento requieren la inclusión del deportista en el propio proceso y que los educadores entrenadores incrementen la calidad de la Pedagogía del Deporte a través de su asistencia a cursos de entrenamiento (Douge y Hastie, 1993).

Mientras existe una gran cantidad de información general acerca del entrenamiento, sorprendentemente, hay muy pocos enfoques conceptuales sistematizados sobre el proceso de entrenamiento. Una excepción ha sido el reciente trabajo de Côté, Salmela, Trudell, Baria y Russell (1995), en el cual se propone un modelo conceptual específico de deporte para el proceso de

entrenamiento de gimnastas expertos (figura 1). Este modelo de entrenamiento, con tres componentes principales de organización, entrenamiento y competición, trata de proporcionar a los aspirantes a entrenador un modelo heurístico, para la adquisición del conocimiento del entrenamiento. Asimismo, ha sido utilizado con éxito, como estructura conceptual, en la investigación del conocimiento de los entrenadores en equipos deportivos (Salmela, 1994b) y patinaje (Laplante y Salmela, 1993), y como sistema de organización para clasificar la literatura existente sobre la observación directa de las conductas de los entrenadores (Trudel, Côté y Donohue, 1993). Además, como sugieren Côté *et al.* (1995), existe otra literatura sobre el entrenamiento que se podría relacionar con uno o varios de los componentes de este modelo con la finalidad de darles una nueva perspectiva. Algunos de los estudios a los que se refieren, serían los que explican el rol educativo de los entrenadores (Horn, 1985), la conducta de liderazgo del entrenador (Terry y Howe, 1984) y las estrategias utilizadas en el entrenamiento (Gould, Hodge, Peterson y Giannini, 1989). Así, en lugar de centrarse en variables aisladas, se podrían realizar estudios más comprensivos a partir del análisis de la interacción entre los diferentes componentes del modelo de entrenamiento.

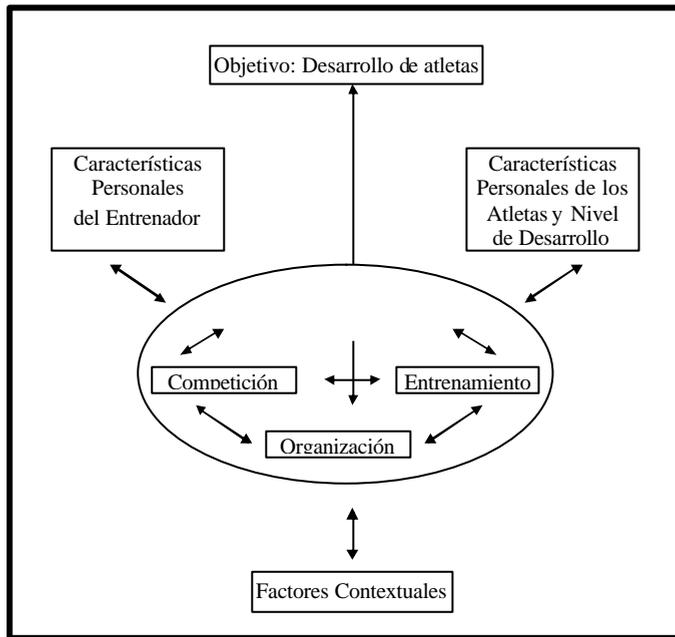


Figura 1. Modelo de entrenamiento para entrenadores expertos. Adaptado de Côté *et al.* (1995)

Es importante destacar también que la elaboración de este modelo desde la perspectiva cognitiva presenta concomitancias con las definiciones teóricas de los modelos mentales (Johnson-Laird, 1983; Holyoak, 1984; Glaser, 1987). Generalmente, estos autores sugieren que los modelos mentales son estructuras de conocimiento específico que están construidas mentalmente para representar varias situaciones. De esta forma, el núcleo del entendimiento del entrenador experto está caracterizado por la posesión de un modelo de trabajo que está en su mente y que utilizará para fomentar el desarrollo de gimnastas de élite. A su vez, la exactitud de las representaciones no sólo

depende del conocimiento del entrenador que construye el modelo sino de su capacidad para ver cómo interactúan los diferentes componentes y qué adaptaciones o reorganizaciones debe realizar en el mismo, para conseguir la máxima eficacia de su conocimiento aplicado (Côté *et al.*, 1995).

LA FORMACIÓN DEL ENTRENADOR

La calidad educativa del entrenador se ha visto beneficiada por los significativos avances realizados en la investigación de la enseñanza y, en particular, de la enseñanza de la Educación Física. Su desarrollo como disciplina académica en los años 70, junto a una demanda continuada para incrementar el conocimiento base de la misma, han servido para mejorar la enseñanza de la Educación Física (Douge y Hastie, 1993). En efecto, estudios como los de Placek y Locke (1986) no sólo confirmaron la consistencia en el desarrollo de esta disciplina, sino que mostraron cómo la espectacularidad en los avances en la investigación de la enseñanza había conseguido revolucionar la concepción de la instrucción en el aula. No obstante, Douge y Hastie (1993) consideran que hay que actuar con cierta cautela a la hora de trasladar los resultados de la investigación en enseñanza de la Pedagogía al marco del entrenamiento, ya que, entre otras variables, el contexto o ambiente próximo en que se desenvuelve el entrenador, las características de las tareas que realiza y las peculiaridades del deporte, marcan unas diferencias que hay que tener en cuenta.

En el ámbito del entrenamiento, autores como Rushall (1977), Smith, Smoll y Curtis (1979), Lacy y Darst (1985), Crossman (1985), y Franks, Johnson y Sinclair (1988), a través de diferentes sistemas de observación sistemática, han identificado las estrategias más efectivas que deberían ser utilizadas por el entrenador en el proceso de instrucción. Entre estas variables se incluyen:

- a) Proporcionar, frecuentemente, "feedback" e incorporar numerosas sugerencias y actividades.
- b) Proporcionar altos niveles de corrección y reinstrucción.
- c) Estimular con numerosas preguntas y aclaraciones.
- d) Comprometerse, ante todo, con la instrucción.
- e) Incidir en el ambiente para conseguir un orden considerable.

Concurrente con la investigación sobre la efectividad del entrenamiento, se iban perfeccionando los programas de educación del entrenamiento en todas partes del mundo (Douge y Hastie, 1993). Las primeras iniciativas aparecieron en Inglaterra y, durante la década de los 60, se elaboraron esquemas de entrenamiento relacionados con treinta deportes (ver Broom, 1990; citado por Douge y Hastie, 1993). El eje de estos esquemas fue el entrenamiento de voluntarios y entrenadores a tiempo parcial y su diseño siguió un modelo de progresión mediante una serie de niveles. El interés principal de estos programas consistió en elevar la calidad del entrenamiento a partir de incrementar el conocimiento de los entrenadores y la confianza en sus habilidades de entrenamiento. Otras aportaciones internacionales han sido las de Canadá, en 1974, con la elaboración del "National Coaching Certification Program" (NCCP) que abarcaba cinco niveles: 1) entrenador de comunidad local, 2) regional, 3) provincial, 4) y 5) nacional e internacional. La aportación de Estados Unidos, en 1976 que estableció el "American Coaching Effectiveness Program" y la de Australia, en 1979, basada la propuesta canadiense con la denominación de "National Coaching Accreditation Scheme".

Posteriormente, Reider (1982) consideró que los programas de entrenamiento debían basarse en dos áreas fundamentales. Por un lado, estarían los componentes relacionados con las destrezas, las técnicas y las estrategias del deporte; por otro, los módulos de estudio de la Ciencia

del Deporte. Los componentes comunes de la Ciencia del Deporte incluyen Biomecánica, Psicología del Deporte, Fisiología del Ejercicio, Tratamiento de Lesiones, Crecimiento y Desarrollo, Nutrición y Planificación del Programa. Asimismo, este autor sugirió que en todas las carreras debía incluirse una unidad dedicada, especialmente, a la práctica de las estrategias de instrucción.

La revisión realizada para determinar la efectividad de estos programas, ha supuesto, en algunos casos, una crítica al modelo de progresión utilizado. Así, Saunders (1983) señala que estos modelos han sido elaborados por expertos con una formación en ciencias de la kinesiología y les ha faltado la participación de personas entendidas en las bases teóricas de la enseñanza. Además, los profesores educadores de Educación Física han estado, sobre todo, preocupados en llenar el vacío existente entre los deportes y las ciencias del ejercicio y la práctica profesional.

En relación al "National Coaching Certification Program" (NCCP), Haslam (1990) examinó sus componentes teóricos con la finalidad de determinar si el establecimiento de objetivos educativos, para cada nivel, se correspondía con las necesidades de los entrenadores para conseguir un entrenamiento efectivo. Los resultados ponían de manifiesto que los expertos de la formación de entrenadores de Canadá estaban de acuerdo con los objetivos pedagógicos propuestos en cada nivel de certificación, tanto para ese momento como para el futuro. Sin embargo, estos mismos expertos señalaban que los aspectos sociopsicológicos debían estar en los objetivos del nivel 1 y 2. Así, se podría establecer un equilibrio entre los aspectos sociopsicológicos y biofísicos de las Ciencias del Deporte en el nivel 3.

Por otro lado, Crawford (1980) había manifestado su preocupación con respecto al centro de las Ciencias del Deporte en estos términos: "Puede ser que la más desalentadora perspectiva para el entrenador contemporáneo sea el estar al día de esta explosión de información altamente técnica, especialmente en áreas como la Fisiología del Ejercicio y la Psicología del Deporte. Aún así, esta preocupación por la introducción de este aspecto del entrenamiento, esto es, la asimilación de datos actualizados de información, parece oscurecer la dimensión vitalmente importante de la eficacia del entrenamiento" (p. 48). Los comentarios de Crawford ponen de manifiesto otra dificultad en el desarrollo de los cursos de entrenamiento, que es, asegurarse que los entrenadores practiquen lo que han aprendido en esos cursos.

Es también importante destacar los estudios que se han llevado a cabo sobre la supervisión de los procesos de entrenamiento en Educación Física. En este sentido, se obtienen considerables mejoras en el proceso a partir de las supervisiones clínicas y del supervisor del entrenamiento (Smith, 1992). El término "peer coaching" lo hemos traducido como "supervisor del entrenamiento" y se entiende como un proceso en el cual, un profesor o entrenador ayuda a otro para mejorar las destrezas de instrucción o para fomentar nuevas prácticas de enseñanza. Es decir, consiste más bien en un proceso formativo y continuo que en uno sumativo y evaluativo (Batesky, 1991). Sin embargo, la dificultad recae en el desarrollo de supervisores (peers) capacitados, ya que no es un proceso sencillo y, según Douge y Hastie (1993), es a donde se deben dirigir todos los esfuerzos. En efecto, Mandeville y Rivers (1989) sugieren que las destrezas más decisivas en el proceso de educación del entrenamiento son la capacidad de diagnóstico, la pericia en la comunicación y la habilidad para proporcionar alternativas.

Una propuesta similar para mejorar la formación de los entrenadores es la realizada por Salmela (1994a) y Bloom, Salmela y Schinke (1995). Estos autores destacan la influencia del entrenador experto en los programas de educación del entrenamiento y lo denominan "mentor". La función principal del entrenador "mentor" es la de un profesor que enseña no sólo la técnica y la táctica, sino que propone retos a los entrenadores en formación para que entiendan los entresijos del entrenamiento, que comunica de forma clara y comprensible, que estimula el aprendizaje de los

aspectos que intervienen en los programas de entrenamiento y, como consejero, comparte sus conocimientos con ellos para que mejoren las habilidades y destrezas de enseñanza.

En este sentido, el estudio realizado por Bloom, Salmela y Schinke (1995), recoge las opiniones de entrenadores expertos acerca de la formación de aspirantes a entrenadores, a través del sistema de entrevista de Patton (1980), en el cual, se combinan preguntas estructuradas y no estructuradas sobre deporte y progresión del entrenamiento, prácticas habituales de entrenamiento y la futura dirección del entrenamiento. Los resultados ponían de manifiesto la necesidad de poner un mayor énfasis en cuatro áreas: a) sesiones clínicas, seminarios y simposiums; b) experiencia activa; c) observación pasiva de otros entrenadores; y d) un programa estructurado de "mentorización". La más importante para los entrenadores experimentados es esta última, ya que incluye elementos de las otras tres áreas.

También Gould, Giannini, Krane y Hodge (1990) examinaron las necesidades educativas de 130 entrenadores expertos americanos, a través de la observación de los beneficios de la educación académica, entrenamientos clínicos y cursos de Ciencia del Entrenamiento. Los autores señalaron la necesidad de una mayor estructuración del programa de Educación del Entrenamiento, que debía ir más allá de los manuales de entrenamiento, y que comprendería los programas de "mentorización" factibles y el valor del conocimiento experimental. Como decíamos al principio de este apartado, la calidad educativa del entrenador se ha visto beneficiada por los avances realizados en la investigación en la enseñanza, por ello creemos conveniente mencionar aquí, los trabajos realizados en torno a la figura del profesor mentor y su repercusión en la formación de profesores.

En la investigación sobre el proceso de formación de profesores, también se utilizan varias terminologías: asistencia a profesores, asesoramiento de profesores o mentorización. Independientemente de las diversas terminologías, es común en todos los trabajos de este campo (Bowers y Eberhart, 1988; Stroble y Cooper, 1988; Ferraro, 1992; Stewart, 1992; Tellez, 1992; Widman *et al.*, 1992), entender las metas u objetivos de la mentorización, que según Futrell (1988), deben dirigirse a aclimatar al profesor principiante y fomentar o promover iniciativas hacia la cultura de la cooperación.

Cronan-Hillix, Gensheimer, Cronan-Hillix y Davidson (1986) han revisado gran parte de la literatura sobre mentores y lo definen del siguiente modo: "Un mentor es un adulto con experiencia que guía, aconseja y apoya a un protegido sin experiencia con el propósito de que progrese en su carrera" (p. 125). Asimismo, Cronan-Hillix *et al.* señalan las características que deben tener los mentores:

- a) Interés y compromiso.
- b) Buena personalidad (sentido del humor, empatía, honestidad)
- c) Gran dominio de competencias y conocimientos.
- d) Apertura, entrega y colaboración.
- e) Participación en investigaciones e ingenio.

Por su parte, Sherman *et al.* (1987, citado por Eison, 1989) han identificado cinco características que, frecuentemente, han estado asociadas al buen instructor:

- a) Entusiasmo.
- b) Claridad.
- c) Organización y preparación.
- d) Estimulante.
- e) Amante del conocimiento.

En ambos casos, se atiende a la dimensión personal y profesional del mentor; sin embargo, no todos los trabajos referentes a esta figura se interesan por la vertiente personal, siendo más frecuente encontrar estudios sobre los aspectos profesionales y académicos. En efecto, Comenford *et al.* (1989), en la descripción del programa de iniciación llevado a cabo en el Estado de New York, identificaron como cualidades positivas de un profesor mentor las siguientes:

- a) Tener éxito demostrado en sus clases.
- b) Ser valorado por compañeros y alumnos.
- c) Disponer de la habilidad para enseñar a compañeros.
- d) Conocimiento sobre cómo interactuar con diversos tipos de personalidad.
- e) Conocer los "trucos" de la profesión.
- f) Ser flexible y estar en disposición de experimentar nuevas cosas.
- g) Mostrar seguridad y dominio en diversas situaciones.
- h) Poseer tacto y diplomacia, así como sensibilidad ante las necesidades de los demás profesores.
- i) Recordar que él también fue profesor principiante durante un tiempo.

Respecto a los criterios de selección de profesores mentores, Bowers y Eberhart (1988) consideran que, entre otros, deberían estar los siguientes:

1. Conocimiento en teorías y principios del aprendizaje, desarrollo evolutivo de los alumnos y teorías de evaluación.
2. Preocupación por los profesores principiantes y deseo de invertir tiempo y esfuerzo en asesorarles.
3. Respeto personal y profesional hacia aquellos profesores con menos experiencia.
4. Deseo de compartir sus aprendizajes.
5. Demostración de amabilidad y paciencia.
6. Habilidad para evaluar situaciones desde distintas perspectivas y proponer múltiples opciones para tratar o resolver problemas.
7. Práctica profesional de elevado nivel, con intereses y actividades variadas.

Por último, en la revisión efectuada, tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa, son frecuentes las alusiones a los beneficios que esta tarea proporciona no sólo al profesor principiante sino también al mentor. Butler *et al.* (1989) señalan que el mentor da seguridad a los profesores principiantes durante sus primeros años de enseñanza y, por medio de situaciones simuladas que examinan y evalúan su enseñanza, estos profesores pueden mejorar su instrucción. Además, el mentor proporciona distintas perspectivas y estilos de enseñanza con nuevas ideas y recursos materiales que los profesores podrán utilizar en sus clases. Los hallazgos también indican que el reconocimiento oficial de las relaciones, entre el profesor principiante y el mentor, proporciona más cooperación en la resolución de problemas y el desarrollo de un sistema de apoyo mutuo. Al mismo tiempo, el sentido de profesionalización de los mentores se estimula como resultado de su actuación, esto es, como modelo de roles y facilitador de la inducción, entre otras.

COMPONENTES DE LA EFICACIA DEL ENTRENADOR

El entrenamiento eficaz puede ser descrito como la habilidad de los entrenadores para reaccionar ante las características y necesidades de los jugadores. Como es típico en la interacción

humana, las necesidades de los jugadores pueden a su vez ser reacciones a las conductas de entrenamiento esperadas. De esta manera, el entrenador debe prever y actuar en consecuencia, basándose en la complejidad de los factores que intervienen en el entrenamiento.

Uno de los factores que se ha tenido en cuenta a la hora de evaluar la eficacia del entrenamiento es la conducta de liderazgo del entrenador. El liderazgo, en sentido amplio, según la definición de Barrow (1977), puede considerarse como "el proceso conductual de influencia entre individuos y grupos en el logro de sus objetivos" (p. 232). La utilidad de esta definición abarca muchas dimensiones del liderazgo, las cuales, en el deporte y el ejercicio físico, incluyen procesos de toma de decisiones, técnicas motivacionales, provisión de *feedback*, establecimiento de relaciones interpersonales y seguridad en la dirección del grupo o equipo (Weinberg y Gould, 1996).

La identificación de las destrezas especiales del liderazgo se ha realizado, entre otros, con los enfoques del rasgo, conductual e interaccional. La primera parte de la Teoría del Rasgo y sus defensores sostienen que los líderes tienen ciertas características de personalidad, tales como la inteligencia, la firmeza, la independencia y la autoconfianza, que les permiten alcanzar el éxito independientemente de la situación en que se encuentran. En este sentido, en el ámbito deportivo, el estudio de Ogilvie y Tutko (1970) perfiló a entrenadores de prestigio como mentalmente fuertes, autoritarios, dispuestos a soportar la presión de sus seguidores y de los medios de comunicación, emocionalmente maduros, independientes con respecto a sus opiniones y realistas en sus perspectivas. No obstante, el estudio no aportaba datos consistentes que respaldaran dicho perfil (Weinberg y Gould, 1996).

Los seguidores del enfoque conductual sostienen que se puede enseñar a cualquiera a convertirse en un líder por medio del aprendizaje de las conductas de otros líderes efectivos. A diferencia de la Teoría del Rasgo, el enfoque conductual establece que los líderes no nacen, se hacen. Desde esta perspectiva, el funcionamiento de los líderes en el ámbito del deporte y el ejercicio físico se caracteriza tanto por las relaciones interpersonales que establece como por proporcionar dirección, objetivos y estructura a su equipo o clase. Para estudiar las conductas de liderazgo en el deporte, los psicólogos han utilizado diversos cuestionarios y métodos específicos. Entre ellos, Danielson, Zelhart y Drake (1975) revisaron el "Cuestionario de Descripción de la Conducta del Líder" y lo aplicaron a 160 jugadores de hockey de escuela superior, de edades comprendidas entre 12 y 18 años, con la idea de determinar qué conductas, según ellos, exhibían sus entrenadores. Los resultados destacaron las siguientes conductas:

- ✗ Entrenamiento competitivo (ejecución y motivación).
- ✗ Resolución de problemas utilizando métodos nuevos.
- ✗ Funcionamiento interpersonal en el equipo.
- ✗ Comportamiento social (interacción fuera de la práctica deportiva).
- ✗ Representación (representación positiva del equipo en los contactos con los ajenos).
- ✗ Comunicación y organización.
- ✗ Reconocimiento (*feedback* y refuerzo por el rendimiento y la participación).
- ✗ Entusiasmo general (*arousal* y activación).

Por último, el enfoque interaccional, a diferencia de los enfoques del rasgo y conductual, pone el acento en la interacción de las personas y en la situación específica en que se desarrolla. En el contexto deportivo, destaca el "Modelo Multidimensional de Liderazgo" de Chelladurai (1978), que conceptualiza el liderazgo como un proceso interaccional donde la efectividad del líder en el deporte está asociada a características situacionales tanto del líder como de los integrantes del grupo (véase figura 2)

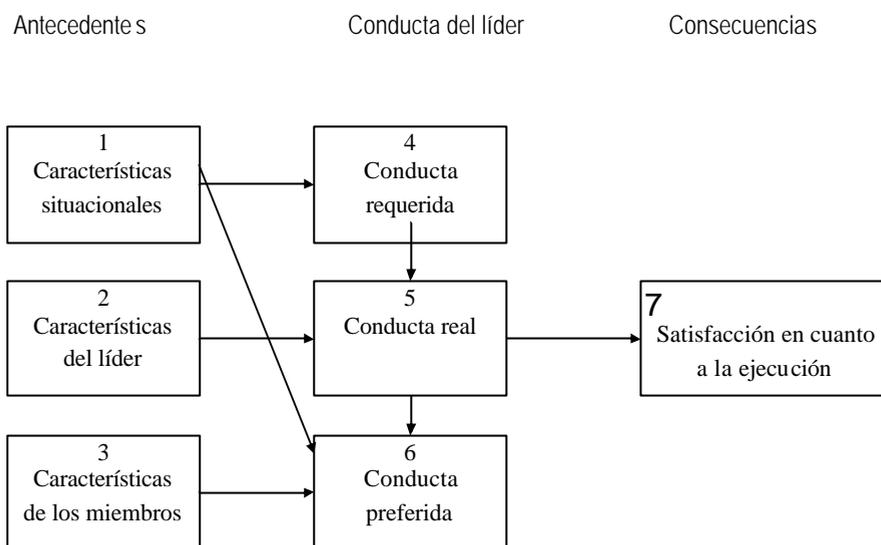


Figura 2. Modelo Multidimensional de Liderazgo en los deportes. Adaptado de Chelladurai (1978)

De acuerdo con Chelladurai (1978), la satisfacción en cuanto a la ejecución depende de tres tipos de conducta del líder: la requerida, la preferida y la real. Asimismo, las características de la situación, del líder y de los miembros provocan estas tres clases de conducta, por lo que se les conoce como antecedentes. Si los tres tipos de conducta mencionados son congruentes, los resultados, el rendimiento y la satisfacción del grupo serán positivos. Así, si un entrenador adopta conductas prescritas para la situación concreta que concuerdan con las preferencias de los atletas, la satisfacción y el rendimiento de éstos será óptima.

Posteriormente, Chelladurai y Saleh (1978) elaboraron la "Escala de Liderazgo en los Deportes" para medir las conductas de liderazgo, incluyendo las preferencias de los deportistas por conductas específicas, sus percepciones sobre las conductas de los entrenadores y las percepciones que estos últimos tenían sobre las mismas. Esta escala contiene cinco dimensiones:

- Conducta de formación e instrucción. Dirigida a mejorar la ejecución de los deportistas mediante la enseñanza técnica de destrezas, habilidades y estrategias, la potenciación y facilitación de un entrenamiento riguroso y la clarificación de las relaciones entre los componentes del equipo y coordinación de las actividades de los mismos.

- † **Conducta democrática.** Facilita a los deportistas su participación en la toma de decisiones sobre los objetivos del grupo, los métodos prácticos y las tácticas y estrategias del juego.
- † **Conducta autocrática.** Incluye independencia en la toma de decisiones y subraya la autoridad personal del entrenador.
- † **Conducta de apoyo social.** Caracterizada por una preocupación individual por los deportistas, por su bienestar, por un ambiente positivo para el grupo y por relaciones cálidas para los componentes del mismo.

- † **Conducta reforzante** (*feedback* positivo). Proporciona elogios o recompensas constantemente a los deportistas por sus buenas actuaciones. Esta conducta está asociada al rendimiento y se limita al contexto deportivo.

De estas dimensiones, la formación e instrucción y *feedback* positivo guardan una relación más directa con la tarea y su ejecución, mientras que el apoyo social está más vinculado a las necesidades personales de los deportistas. Las dos dimensiones restantes hacen referencia al proceso social en la toma de decisiones.

Respecto a las variables de los deportistas que influyen en los estilos de liderazgo de los entrenadores, Kuklinski (1990) incluye sexo, experiencia deportiva, club *versus* atleta de élite, edad y grado de madurez. Asimismo, señala las variables situacionales que influyen en el estilo de liderazgo incluyendo tareas dependientes, variabilidad de tareas y cultura (características específicas de un grupo social). En cuanto a las variables del entrenamiento incluye experiencia deportiva, edad e historial de victorias y derrotas. En definitiva, para Kuklinski (1990), el estilo de liderazgo adoptado por un entrenador debe comprender todas las variables mencionadas y debe corresponder a la situación atlética para la consecución de un óptimo rendimiento y la satisfacción de los atletas. En este sentido, Dwyer y Fisher (1990) utilizaron la "Escala de Liderazgo en los Deportes" y lo aplicaron a 200 luchadores para identificar el grado de satisfacción percibido a través de la conducta de liderazgo de sus entrenadores. Los resultados pusieron de manifiesto que los luchadores que expresaban mayor satisfacción percibían a sus entrenadores con alto *feedback* positivo, alta calidad de entrenamiento, alta cantidad y claridad de instrucción y baja conducta autocrática.

Otros de los factores que se han utilizado para evaluar la eficacia del entrenamiento son los que destacan Douge y Hastie (1993), entre ellos:

- † Autoanálisis y reflexión.
- † Aplicación eficaz de instrumentos de observación sistemática.
- † Estudio informante y análisis de contenido.

En relación al autoanálisis y la reflexión, Siedentop (1991) propone que la efectividad del entrenamiento está basado en las habilidades del entrenador para observar constantemente, analizar, evaluar y modificar su entrenamiento para satisfacer las necesidades de los deportistas y, en algunos casos las expectativas de sus empleados. En este sentido, previamente Fairs (1987) adoptó un modelo de investigación acción para demostrar que la esencia del entrenamiento es un proceso más que un conjunto predeterminado de conductas. El modelo propuesto tiene cinco pasos (véase figura 3) que incluyen observación y recogida de información relevante, análisis de la información, utilización de ésta para la formulación de nuevas direcciones y metas, ejecución del plan de acción y repetición del ciclo. En todo el proceso, los procedimientos y los efectos subsecuentes son valorados de nuevo y revisados. Este paradigma ha sido aplicado con éxito en diferentes deportes, pero también ha demostrado su utilidad en contextos educativos (Fairs, 1987)

Respecto a la aplicación eficaz de instrumentos de observación sistemática, debemos añadir a lo ya comentado en la formación del entrenador, que es un método muy necesario no sólo para identificar las conductas que definen el entrenamiento eficaz, sino también para evaluar la eficacia del entrenador. La autoevaluación grabada o en vídeo ha sido recomendada y utilizada durante mucho tiempo por profesores eficaces y oradores públicos para eliminar las conductas deficientes y proporcionar instrucción correctiva (Martin y Hrycaiko, 1983). En efecto, los entrenadores también han utilizado éste u otros medios de observación sistemática para evaluar su propia ejecución, porque, como afirma Keith (1967), los entrenadores eficaces deben ser buenos profesores y, según Fessenden y Fessenden (1954), buenos oradores públicos.

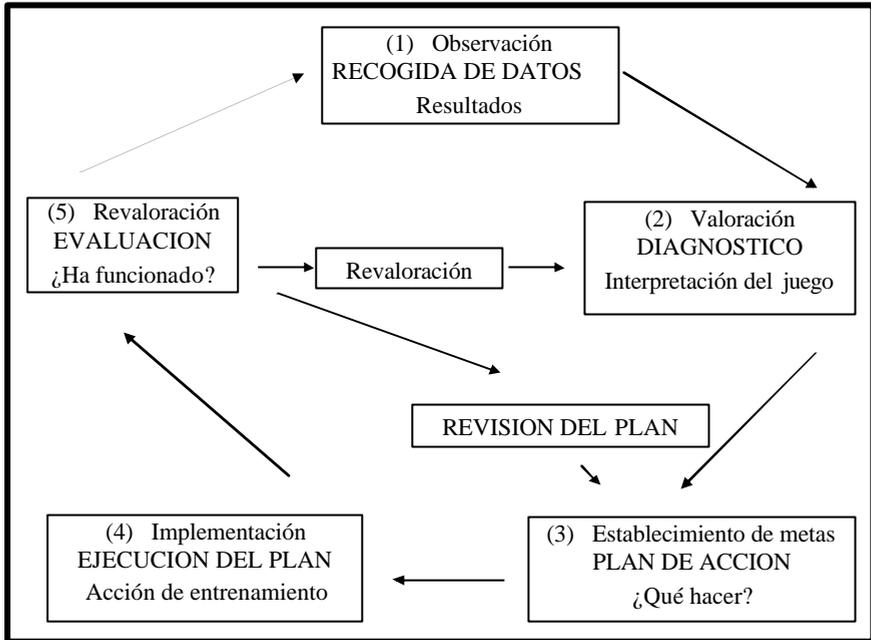


Figura 3. Modelo de cinco pasos del proceso de entrenamiento. Adaptado de Fairs (1987).

El estudio informante y análisis de contenido que sugieren Douge y Hastie (1993) está basado en la contribución que los estudios sobre educación general y, en particular, la investigación sobre educación física, ha supuesto en el campo de investigación del entrenamiento eficaz y en la identificación de conductas de entrenamiento probadas y verdaderas. En este sentido, Docheff (1990) nos recuerda que "los buenos entrenadores son buenos profesores de deporte" (p. 8). Asimismo, Gould *et al.* (1989) identificaron las trece estrategias más utilizadas por los entrenadores de luchadores a través del análisis de contenido de la autoeficacia, investigación en deporte y difusión de estudios de investigación. Por orden de efectividad, las respuestas de los entrenadores fueron las siguientes:

1. Mejora de la ejecución a través de la instrucción del ejercicio.
2. Actuación confidencial.
3. Utilización liberal de la relación de premios.
4. Autoestimulación positiva.
5. Emplear el acondicionamiento físico duro.
6. Enfatizar el perfeccionamiento técnico y minimizar la importancia del resultado.
7. Conjunto específico de metas.
8. Enfatizar que la ansiedad no debe ser temida pero debe prepararse.
9. Convencer verbalmente.
10. Imaginar el triunfo.
11. Identificar luchadores similares que han conseguido éxitos.

12. Utilizar el entrenamiento en relajación.

13. fatizar la falta de esfuerzo y no la falta de habilidad para ganar.

En otro estudio sobre 130 entrenadores de élite (edades entre 26 y 75 años, 101 hombres, 29 mujeres) y aplicado a 30 deportes, Gould, Giannini, Krane y Hodge (1990) no encontraron diferencias significativas en la jerarquización de estrategias eficaces entre entrenadores basadas en el género, destrezas deportivas abiertas *versus* cerradas y, entrenadores de deporte de equipo *versus* deporte individual. Sin embargo, si que encontraron diferencias entre licenciado en Educación Física *versus* no licenciado y años de experiencia en entrenamiento. En este sentido, los autores destacaron que el entrenador licenciado en Educación Física obtiene mayores puntuaciones medias en conocimiento de Psicología del Deporte, Medicina del Deporte y Biomecánica del Deporte. A su vez, Gould *et al.* (1990) destacaron en su estudio la importancia que había tenido la educación informal en el desarrollo de los entrenadores de élite, ya que éstos afirmaban que habían sido más influenciados en sus estilos de entrenamiento por la experiencia y la observación de entrenadores de éxito que por lecturas en libros especializados o por asistencia a cursos.

Otro factor que es necesario señalar, relacionado con la eficacia del entrenador, es el de la creatividad. Pensamos que, aunque se está trabajando y escribiendo mucho sobre este tema, desafortunadamente, son escasos los estudios relacionados con el deporte y menos aún, los que hacen referencia explícita a los entrenadores. Abordamos este tema a partir de diferentes definiciones para llegar a nuestra reflexión sobre la creatividad en los entrenadores de alto rendimiento deportivo.

Una de las más recientes es la de Romo (1997), quien define la creatividad como *"una forma de pensar que lleva implícita siempre una querencia por algo, sea la música, la poesía o las matemáticas. Que se nutre de un sólido e indeleble amor al trabajo: una motivación intrínseca que sustenta el trabajo extenuador, la perseverancia ante el fracaso, la independencia de juicio y hasta el desprecio a las tentaciones veleidosas del triunfo cuando llega"* (p. 13). Este enfoque, como se puede observar, se centra en los procesos cognitivos y motivacionales. Asimismo, Marina (1993) habla de inteligencia creadora para definir al creador como una persona que selecciona su propia información y dirige la mirada sobre la realidad para así, fijar sus propias metas. En este sentido, la mirada inteligente funciona del siguiente modo: *"anticipa, previene, utiliza información sabida, reconoce, interpreta"* (p. 31). Por ello, una de las posibilidades de la mirada es ser creadora. Para Marina, lo que caracteriza la mirada inteligente es el aprovechamiento eficaz de los conocimientos que posee, pero, sobre todo, que dirige su actividad mediante proyectos.

Torrance, Glover, Ronning y Reynolds (1989) optan por definir la creatividad en términos de procesos psicológicos implicados y describen el pensamiento creativo como el proceso de advertir dificultades, problemas, vacíos de información, elementos desaparecidos, cualquier anomalía, cometer errores y formular hipótesis acerca de aquellas deficiencias, evaluar estos errores e hipótesis, revisarlas y comprobarlas y, finalmente, comunicar sus resultados.

No obstante, a pesar de las distintas aproximaciones conceptuales que se han dado y, que se siguen dando, acerca del fenómeno de la creatividad, en el año 1989, Vernon trató de encontrar un posible consenso entendiendo que la creatividad es una capacidad de la persona que consiste en la producción de ideas nuevas y originales, descubrimientos, reestructuraciones, invenciones u objetos artísticos, que son aceptados por los expertos como elementos valiosos en diferentes ámbitos.

La creatividad es un término que posee muchas connotaciones comunes con términos como inteligencia, sabiduría o genialidad, entre otros. Este hecho, llevó a Sternberg (1985) a identificar las características conductuales propias de las personas creativas, a partir del análisis de opinión de

profesores de arte, comercio, filosofía y física, así como de personas legas, acerca de la creatividad. El resultado de su estudio concretó las siguientes propiedades de los individuos creativos:

- ☞ *Ausencia de convencionalismos*: Caracterizado por un espíritu libre y carencia de ortodoxia.
- ☞ *Integración*: Capacidad de integrar distintas informaciones y de poner en común ideas dispares o teorías no relacionadas.
- ☞ *Gusto estético e imaginación*: Apreciación de diferentes expresiones artísticas y tener "buen gusto".
- ☞ *Flexibilidad y decisión*: Capacidad de tomar decisiones después de evaluar pros y contras y capacidad de cambiar de dirección.
- ☞ *Perspicacia*: Capacidad de "saber estar" y conocer las normas sociales de relación.
- ☞ *Motivación e interés por el reconocimiento de los demás*: Tener objetivos claros y definidos y ser enérgico para su consecución.
- ☞ *Curiosidad*: Ir más allá del conocimiento existente.
- ☞ *Intuición*: Capacidad de entrever las cosas, leer entre líneas, ofrecer soluciones que están del lado de la verdad y justicia y entender e interpretar el entorno.

En relación al perfil de la persona inteligente se aprecia: capacidad de resolver problemas prácticos, capacidad verbal, integración y balance intelectual, orientación hacia objetivos claros, inteligencia contextual y fluidez de pensamiento. Mientras que el perfil de la persona sabia se caracteriza por: capacidad de razonamiento, sagacidad, aprendizaje de las ideas y del entorno, juicio, utilización eficaz de la información y perspicacia. Al comparar estas definiciones, podemos observar que hay un grado de solapamiento mayor entre inteligencia y creatividad, que entre sabiduría y creatividad, si bien esta última incorpora, de forma muy clara, aspectos de naturaleza distinta, como el gusto estético y la ausencia de convencionalismos, que corresponden más a características actitudinales y de personalidad que a la inteligencia. En este sentido, Ausubel (1978) sugiere que se debe distinguir entre la creatividad como una capacidad particular que se manifiesta en una determinada área o ámbito de tareas, y como una conjunción de aptitudes, rasgos temperamentales y habilidades de resolución de problemas. Tradicionalmente, el estudio diferencial de la creatividad considera a ésta como un atributo o rasgo del individuo.

Como hemos visto la conducta creativa es el resultado de una compleja interacción entre persona y situación y, en la que influyen, además, los aspectos histórico biográficos del individuo que emite dicha conducta. En la conducta creativa intervienen tanto los aspectos cognitivos de la persona como los no cognitivos. En opinión de Sternberg (1988b), las personas son creativas en virtud de una peculiar combinación de atributos de personalidad, inteligencia y estilo cognitivo. Para Sternberg y Ruzgis (1994), los atributos de personalidad necesarios para la creatividad son los siguientes:

1. *Tolerancia a la ambigüedad*: Entendida como ese período que transcurre cuando se intenta hacer un trabajo creativo y las cosas no salen como se quiere. Para ser creativo se debe intentar tolerar esa ambigüedad el suficiente tiempo como para alcanzar la solución óptima creativa.
2. *Persistencia para superar los obstáculos*: Cuando se es creativo, normalmente se reacciona no escuchando, intentando buscar uno mismo la solución y rechazando, aparentemente, lo que pueda parecer lo mejor o más fácil. Si una persona es creativa, inevitablemente, encontrará obstáculos pero debe ser perseverante e intentar superarlos. No debe renunciar nunca.

3. *Ganas de crecer*: Si se tienen ideas creativas hay una tendencia natural a no estancarse en ellas. En general, la persona creativa tiene la necesidad de ir a más o "ganas de crecer".
4. *Saber arriesgarse*: Hay que aventurarse. La escolaridad intenta formar en la seguridad, en aceptar las normas y no desviarse de ellas. La persona creativa asume riesgos aunque cometa errores.
5. *Valentía, motivación, coraje y ánimo*: Son características de las personas que creen en sí mismas. Las personas creativas han de estar motivadas intrínsecamente porque disfrutan con lo que hacen y lo transmiten a los demás.

En este sentido, los entrenadores de alto rendimiento deportivo considerados como creativos, son personas capaces de crear jugadas inteligentes a partir de las situaciones y tácticas de sus respectivos deportes. Lo hacen mediante un proyecto de entrenamiento que, en sentido estricto, es muy diferente y, como indica Marina (1993), "los planes que guían el entrenamiento del atleta son irrealidades que van a permitir la realización de una posibilidad" (p. 87). Para Marina, la creación de posibilidades "exige de la inteligencia que invente un arte de elegir bien, que es lo que llamamos *ética*" (1993: 89). En esta línea, podríamos decir que el entrenador creativo elegirá un entrenamiento que se acomodará a su propia personalidad conjugando un patrón de juego y un sistema de preferencias que le va a permitir evaluar continuamente sus realizaciones. Es, en definitiva, un proceso de ocurrencias y selecciones reflexionadas que constituye el estilo creador, donde se mezclan los automatismos y las libertades. El saber que recibe el jugador o el atleta de su entrenador se fundamenta en los esquemas perceptivos de éste, en su habilidad para manejar con eficacia el bloque de información integrado que posee, esto es, el conjunto de posibilidades o recursos que tiene para conseguir el máximo rendimiento en cada situación.

Por último, tras la revisión de la literatura realizada sobre el proceso de entrenamiento, la formación del entrenador y los componentes que intervienen en la eficacia de éste, pasamos a señalar la aportación de algunos estudios destacados sobre el entrenador y su personalidad.

ESTUDIOS SOBRE LA PERSONALIDAD DEL ENTRENADOR

Uno de los retos más importantes del entrenamiento deportivo ha sido el paso definitivo de un enfoque parcial, en el que la técnica ocupa una atención preferente, a la concepción global e integradora, en la que se incluyen todos los factores intervinientes. La labor investigadora de algunos psicólogos del deporte por conocer las características de la personalidad de los entrenadores ha contribuido enormemente a esta concepción integradora del entrenamiento, donde no sólo una correcta aplicación de la táctica y la técnica son importantes para conseguir el triunfo deportivo, sino que la personalidad del entrenador es, en muchos casos, determinante para alcanzar el éxito ya que ésta afecta a la filosofía del deporte y, a su vez, se refleja en el equipo que produce. En este sentido, destacan los trabajos de Andrud (1970), Hendry (1974), Ogilvie y Tutko (1981), Ortelee (1983), Ware (1984), Tutko y Richards (1984) y Martens, Christina, Harvey y Sharkey (1989).

Andrud (1970) realizó la Tesis Doctoral sobre "Los Rasgos de Personalidad de los Entrenadores de *High School, College* y Fútbol Profesional valorados con el Cuestionario de Temperamento de Guilford-Zimmerman", utilizando una muestra de 80 entrenadores en la Universidad de Dakota. En sus resultados observó que los rasgos: actividad general, estabilidad emocional y masculinidad se situaban en el percentil 70 del rango. Ascendencia, sociabilidad y relaciones personales representaban puntuaciones por encima del percentil 50 y, por último, control, objetividad, amabilidad y consideración se situaban en el percentil 50 de la muestra estudiada.

El estudio de Hendry (1974) basado en la comparación de 48 profesores de Educación Física y 63 de los mejores entrenadores en Inglaterra que completaron el Inventario de Personalidad Dinámica, mostró unos resultados en los que ambos grupos puntuaban igual en autoritarismo, pero tenían diferencias significativas en algunos rasgos de personalidad. Los entrenadores de deportes individuales eran más individualistas, en general, que los de equipo o los entrenadores de deporte de oposición.

Por su parte, Olgivie y Tutko (1981) realizaron un estudio con 64 entrenadores, representantes de los principales deportes americanos (baloncesto, atletismo, fútbol americano y béisbol). Su objetivo no pretendía reflejar la manera de actuar de todos los entrenadores de Estados Unidos, sino presentar una muestra objetiva de ciertos entrenadores que tenían una sólida reputación en el deporte profesional y "amateur". A pesar de que no especifican el instrumento utilizado para la obtención de los rasgos de personalidad de esta muestra, describieron a estos entrenadores de la siguiente manera:

- a) Aspiran al éxito con una necesidad evidente de estar en la cima, en este sentido, sólo son superados por los cadetes de aviación americana.
- b) Son muy ordenados y organizados, prefieren prever e interesarse por lo que puede pasar.
- c) Son personas cálidas, simpáticas y disfrutan de los contactos humanos.
- d) Tienen un nivel de conciencia bien desarrollado y aprecian mucho los valores reconocidos por nuestra sociedad.
- e) Tienen una personalidad y un temperamento especialmente sólido para contener sus emociones incluso si están sometidos a un considerable estrés.
- f) En cuanto a grupo, son personas abiertas y confiadas, no están a la defensiva en sus relaciones con los otros.
- g) Obtienen altas puntuaciones en lo que concierne a la calidad de jefe.
- h) Es una muestra de personas dominantes, activas y que buscan las responsabilidades de un jefe.
- i) Tienen tendencia a culpabilizarse a sí mismos y aceptan las críticas cuando algo no va bien, en lugar de echar la culpa a los otros.
- j) Han obtenido la más alta media de resistencia psicológica jamás estudiada. Son conscientes que la perseverancia es un rasgo de personalidad presente en un entrenador que tiene éxito.
- k) Tienen una madurez emocional inusitada y, en base a sus respuestas, se puede decir que afrontan la realidad con determinación.
- l) Tienen posibilidad de expresar sus tendencias agresivas naturales de una manera apropiada en su rol de entrenador.

Al mismo tiempo, se obtuvieron dos rasgos desfavorables. El primero se observaba cuando los entrenadores trabajaban con jóvenes. Parece ser que la demanda de sostén emocional que realizan los atletas más jóvenes no era bien acogida en ese grupo de entrenadores y afirmaban que no eran sus Asistentes Sociales. El segundo, es la falta de apertura de espíritu, mostrándose inflexibles y rígidos cuando tenían que recurrir a nuevos aprendizajes. Aunque son personas razonables, se caracterizan por un conservadurismo extremo. Tienden a aferrarse a viejos métodos y técnicas, a limitar el uso de nuevas informaciones o a la imposibilidad de abordar nuevos problemas con métodos diferentes. Al mismo tiempo, Olgivie y Tutko (1981) compararon los perfiles obtenidos en este estudio con los perfiles de atletas de élite elegidos en distintos deportes y

comprobaron que los perfiles de los entrenadores eran similares a los de campeones Olímpicos en natación, futbolistas, jugadores de béisbol, baloncesto profesional y famosos del atletismo.

Ortelee (1983) realizó la Tesis Doctoral sobre *"Las diferencias en rasgos de personalidad entre mujeres entrenadoras de deporte de equipo y de deporte individual"* en la Universidad de Lamar. La muestra formada por 48 mujeres entrenadoras de deporte de equipo y 32 de deporte individual, completaron el 16 PF de Cattell. Los resultados indican que las entrenadoras de deporte individual tienen, según sus palabras, una personalidad más cálida que las de deporte de equipo y son más atrevidas y más estables emocionalmente.

Ware (1984) seleccionó y examinó los rasgos de personalidad de entrenadores de *College/University* y directores deportivos utilizando el Inventario de Personalidad de Bernreuter. Al comparar a entrenadores con mayor y menor éxito, encontró que los entrenadores más exitosos eran más dominantes y más sociables mientras que los de menor éxito eran más autosuficientes. A su vez, los entrenadores con mayor éxito poseían una saludable confianza en sí mismos y eran innovadores y creativos.

El trabajo de Tutko y Richards (1984) propuesto en el libro *"Psicología del Entrenamiento Deportivo"* es, quizás, el que con más claridad defiende la concepción global e integradora del entrenamiento moderno incluyendo en el mismo, el estudio de la personalidad de deportistas y entrenadores y los aspectos emocionales y de aptitud de la actuación deportiva. En el capítulo dedicado al entrenador y su personalidad parten de tres premisas para proporcionar una base en la clasificación de la personalidad que se deben tener en cuenta cuando se considera la relación con el deportista o con el equipo:

1. El entrenador tiene características de personalidad predominantes.
2. La personalidad del entrenador puede moldear la de las personas con las que trabaja. La posibilidad es mayor cuanto más joven es el deportista, a medida que madura, se dan menos posibilidades.
3. La personalidad del entrenador afecta a la filosofía del deporte y, a su vez, se refleja en equipo que produce.

A partir de estas ideas intentan demostrar cómo los entrenadores con personalidad variada producen diferentes respuestas en los atletas y sugieren cinco categorías generales predominantes de entrenador: autoritario o duro, afable, conductor, poco formalista y metódico. No obstante, Tutko y Richards (1984) opinan que no existe el entrenador ideal ni tampoco ninguno que sea completamente eficiente en su trabajo ya que el éxito depende de diversos elementos, como pueden ser: talento, técnica, circunstancias, personalidad y carácter del equipo y, con frecuencia, nada más que la suerte. Asimismo, defienden que el entrenador debe ser sensible a las diferencias individuales de los jugadores y considerar que la personalidad del equipo que entrena no es más que un reflejo de su propia personalidad.

Otro de los trabajos que debemos destacar es el libro de Martens, Christina, Harvey y Sharkey (1989), donde bajo el título *"El Entrenador. Nociones sobre Psicología, Pedagogía, Fisiología y Medicina para conocer el éxito"*, abordan cuestiones tan estrechamente relacionadas con el entrenamiento como la alimentación, el descanso, la planificación de toda la temporada, programas de ejercicios, prevención de lesiones, las relaciones psicológicas y, en definitiva, todo lo que debe conocer y dominar un entrenador de cualquier nivel y especialidad deportiva para conseguir el éxito. Este libro es, además, una de las bases del Programa Norteamericano de Entrenamiento (American Coaching Effectiveness Program, ACEP), ya que es un programa instructivo completo para la formación de entrenadores.

A diferencia de Tutko y Richards (1984), Martens *et al.* (1989) utilizan la acepción "estilo de entrenamiento" para determinar que habilidades, estrategias y métodos adoptarán los entrenadores en la realización de su trabajo. En este sentido, sugieren que la mayoría de éstos se inclinan por uno de estos tres estilos de entrenamiento: autoritario, sumiso y cooperativo.

La caracterización del entrenador de estilo autoritario que realizan Martens *et al.* (1989) es similar a la que hacían Tutko y Richards (1984) del entrenador autoritario. Respecto al entrenador de estilo sumiso, lo definen como una persona que se abstiene tanto como puede de tomar decisiones, no da apenas instrucciones, ejerce escasa influencia sobre los atletas y resuelve los problemas de disciplina sólo cuando es absolutamente necesario. Parece ser que los entrenadores que adoptan este estilo, o bien carecen de competencia para proporcionar la instrucción y las directrices a los jugadores, o son demasiado perezosos para satisfacer las demandas de sus responsabilidades en el entrenamiento o, en último término, están mal informados de lo que el entrenamiento representa. Sin embargo, los entrenadores que adoptan el estilo cooperativo comparten con los jugadores la toma de decisiones y forman atletas con la estructura y las reglas que les capacitarán para establecer sus propias metas y aprender a esforzarse para alcanzarlas. En definitiva, este entrenador trata de inculcar a sus jugadores la aptitud para combatir las presiones, la adaptación a situaciones cambiantes, la disciplina y el mantenimiento de la concentración para poder actuar correctamente.

Por último, Pérez Ramírez (1998), en la realización de la Tesis Doctoral sobre "*Entrenadores de alto rendimiento deportivo*", aborda tanto cualitativa como cuantitativamente aspectos relacionados con la personalidad de los entrenadores, su formación y su modelo de entrenamiento. La muestra formada por 5 entrenadores de deporte de equipo, 3 de deporte de adversario y 3 de deporte individual completaron el NEO-PI-R de Costa y McCrae (1992a) y una entrevista en profundidad. Los resultados indican que los entrenadores estudiados destacan por su bajo nivel de neuroticismo y su alto grado de extraversión, apertura a la experiencia, cordialidad y responsabilidad. Esto es, son en su mayoría: responsables, perseverantes, seguros, orientados hacia una meta, asertivos, cordiales y abiertos a nuevas ideas y experiencias. Estas características de personalidad, así como su formación y capacidad de aplicar un modelo de entrenamiento eficaz conlleva, en gran medida, a que obtengan grandes éxitos con los equipos y deportistas que entrenan y, a su vez, tengan un gran reconocimiento personal, profesional y social. Asimismo, no se observan diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas entre los diferentes entrenadores estudiados y los deportes en los que entrenan.

Para concluir, y tras la revisión efectuada, se puede caracterizar al entrenador de alto rendimiento deportivo como:

"Una persona que tiene un conocimiento en profundidad del deporte de su especialidad además de una alta motivación hacia la práctica de su profesión, y que sabe organizar, planificar e integrar de forma creativa la estrategia, táctica y técnica deportivas para conseguir el máximo rendimiento de los atletas" (Pérez Ramírez, 1998:93)

REFERENCIAS

- Andrud, W. E. (1970). *The Personality Traits of High School, College and Professional Football Coaches as Measured By the Guilford-Zimmerman Temperament Survey. Thesis.* University of North Dakota.
- Ausubel, D. (1978). The nature and measurement of creativity. *Psychology*, 21, 179-191.

- Balyi, I. (1992). Beyond Barcelona: A contemporary critique of Theory of Periodisation. In *Beyond Barcelona. 4th Elite Coaches Seminar* (pp.9-10). Camberra: Australian Coaching Council.
- Barrow, J. (1977). The variables of leadership: A review and conceptual framework. *Academy of Management Review*, 2, 231-251.
- Batesky, J. (1991). Peer coaching. *Strategies*, 4(6), 15-19.
- Bloom, G., Salmela, J. H. y Schinke, R. J. (1995). Expert coaches views on the training of developing coaches. In R. Vanfraeche-Raway y Y. Vanden Auweele (Eds.). *Proceedings of the Ninth European Congress on Sport Psychology* (pp. 401-408). Brussels, Belgium: Free University of Brussels.
- Bompa, T. O. (1983). *Theory and methodology of training*. (2nd. ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Bowers, G. R. y Eberhart, N. A. (1988). Mentors and the entry year program. Theory into practice: *Mentoring Teachers*, 27(3), 226-230.
- Broom, E. F. (1990). Models for the training and employment of coaches: An information overview. In *Proceedings from the 1990 Beijing Asian Games Scientific Congress* (pp. 76-95).
- Butler, E. et al. (1989). *Empowering Teacher through Collaborative Mentoring Desings: An empirical Assessment*. San Francisco: AERA.
- Comenford, D. J. et al. (1989). Teachers helping teachers. An evaluation of a mentor-internship program in New York State. Paper presented at the *Annual Meeting of the AERA*. San Francisco.
- Costa, P. T. Jr. y McCrae, R. R. (1992a). *NEO-PI-R Profesional Manual*. Odessa Fl: Psychological Assessment Resources.
- Côté, J. ; Salmela, J. H, Trudel, P., Baria, A. y Russell, S. (1995). The Coaching Model: A Grounded Assessment of Expert Coaches' Knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 1-17.
- Côté, J. ; Salmela, J. H. y Baria, A. (1993). Organizing and Interpreting Unstructured Qualitative Data. *The Sport Psychologist*, 7, 127-137.
- Côté, J. ; Salmela, J. H. y Russell, S. (1995a). The Knowledge of High-Performance Gymnastic Coaches: Methodological Framework. *The Sport Psychologist*, 9, 65-75.
- Côté, J. ; Salmela, J. H. y Russell, S. (1995b). The Knowledge of High-Performance Gymnastic Coaches: Competition and Training Considerations. *The Sport Psychologist*, 9, 76-95.
- Côté, J. Y Salmela, J. H. (1996). The Organizational Tasks of High-Performance Gymnastic Coaches. *The Sport Psychologist*, 10, 247-260.
- Crawford, S. (1980). Spotlight on coaching behaviours: A speculative objective analysis. *Sports Coach*,4(3),48-50.
- Cronan-Hillix, T.; Geinsheimer, L. K.; Cronan-Hillix, W. A. y Davidson, W. S. (1986). Student'view of mentors in psychology graduate training. *Teaching of Psychology*, 13(3), 123-127.
- Crossman, J. (1985). The objective and systematic categorization of athlete and coach behavior using two observation codes. *Journal of Sports Behavior*, 8(49), 195-207.
- Chelladurai, P. (1978). *A contingency model of leadership in athletics*. Thesis. University of Waterloo, Canada.
- Chelladurai, P. (1984). Leadership in sports. In John M. Silva III y Robert S. Weinberg (Eds.). *Psychological Foundations of Sport* (pp. 329-339). Champaing, Il: Human Kinetics.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: A review. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 328-354.
- Chelladurai, P. (1993). Leadership. In Robert N. Singer, Milledge Murphey y L. Keith Tennant (Eds.). *Handbook of research on sport psychology* (pp. 647-671). New York: Macmillan.
- Chelladurai, P. y Saleh, S. D. (1978). Preferred leadership in sports. *Canadian Journal of applied Sport Sciences*, 3, 85-92.

- Danielson, R. R., Zelhart, P. F. y Drake, C. J. (1975). Multidimensional scaling and factor analysis of coaching behavior as perceived by high school hockey players. *Research Quarterly*, 46, 323-334.
- Dewar, A. y Horn, T. S. (1992). A critical analysis of knowledge construction in sport psychology. In S. T. Horn (Ed.). *Advances in sport psychology* (pp. 13-22). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dick, F. W. (1989a). Guide lines for coaching conduct. *Athletics Coach*, 23, 3-6.
- Docheff, D. (1990). Improve your coaching effectiveness. *The Basketball Clinic*, 21(6), 8-11.
- Douge, B. y Hastie, P. (1993). Coach Effectiveness. *Sport Science Review*, 2, 14-29.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In Houston, W. R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.3-24). New York: Macmillan.
- Dwyer, J. J. M. y Fisher, D. G. (1990). Wrestlers' perceptions of coaches' leadership as predictors of satisfaction with leadership. *Journal of Perceptual Motor Skills*, 71, 511-517.
- Eison, J. A. (1989). Mandatory teaching effectiveness workshops for new faculty: What a difference three years make. *Journal of Staff, Prog. and Org. Dev.*, 7(2), 59-66.
- Fairs, J. (1987). The coaching process: The essence of coaching. *Sport Coach*, 11(1), 17-19.
- Fessenden, D. y Fessenden, S. (1954). "Unaccustomed as I am..." *Scholastic Coach*, 23, 30-34.
- Franks, I., Johnson, R. y Sinclair, G. (1988). The development of a computerized coaching analysis system for recording behavior in sporting environments. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 23-32.
- Futrell, M. H. (1988). Selecting and Compensating mentor teachers: A Win-Win Scenario. *Theory into practice: Mentoring Teachers*, 27(3), 223-225.
- Glaser, R. (1987). Learning theory and theories of knowledge. In E. deCorte, H. Lodewijks, R. Parmentier y P. Span (Eds.). *Learning and instruction* (pp. 397-414). Toronto: Pergamon.
- Glaser, R. (1987). Learning theory and theories of knowledge. In E. deCorte, H. Lodewijks, R. Parmentier y P. Span (Eds.). *Learning and instruction* (pp. 397-414). Toronto: Pergamon.
- Gould, D.; Giannini, J.; Krane, V. y Hodge, K. (1990). Educational needs of elite U.S. national team Pan American and Olympic coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4), 332-344.
- Gould, D.; Hodge, K.; Peterson, K. y Giannini, J. (1989). An exploratory examination of strategies used by elite coaches to enhance self-efficacy in athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(2), 128-140.
- Harre, D. (1982). *Principles of sports training*. Berlin: Sportverlag.
- Haslam, I. R. (1990). Expert Assessment of the National Coaching Certification Program (NCCP) Theory Component. *Canadian Journal of Sport Science*, 15(3), 201-212.
- Hendry, L. B. (1974). The Coach and the Teacher of Physical Education- A Personality Study. *British Journal of Physical Education*, 5 (2), v-vii.
- Holyoak, K. J. (1984). Mental models in problem solving. In J. R. Anderson y S. M. Kosslyn (Eds.). *Tutorials in learning and memory: Essays in honor of Gordon Bower* (pp. 193-218). San Francisco: Freeman.
- Horn, T. S. (1985). Coache's feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*, 77, 174-186.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard.
- Keith, J. A. (1967). How coaches teach. *The Physical Educator*, 24, 162-164.
- Kimiecik, J. y Gould, D. (1987). Coaching Psychology: The case of James "Doc" Counsilman. *The Sport Psychology*, 1, 350-358.
- Kuklinski, B. (1990). Sport leadership: An overview. *New Zealand Journal of Health Physical Education & Recreation*, 23(3), 15-18.

- Lacy, A. y Darst, P. (1985). Systematic observation of behaviors of winning high school football coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 256-270.
- Laplante, D. y Salmela, J. H. (1993). Assessing the coaching process of experts in figure skating. Paper presented at the *Sport Psychology World Congress*, Lisboa, Portugal.
- Lauder, A. (1991). The role of the track and field coach in Australia: Complex, complicated, yet crucial. In *Rothmans Foundation Sports Coaches Paper Award* (pp.39-41). Sydney: The Rothmans Foundation.
- Lyle, J. (1986). Coach education: Preparation for a profession. In *Proceedings of the VIII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Dance, Recreation and Health* (pp.1-6). London: F N Spon.
- Mandeville, B. y Rivers, J. (1989). Is the Hunter model a recipe for supervision?. *Journal of Education Leadership*, 46(8), 39-43.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martens, R.; Christina, R. W.; Harvey, J. J. y Sharkey, B. (1989). *El Entrenador: Nociones sobre Psicología y medicina para conocer el éxito*. Barcelona: Hispano Europea.
- Martin, G. y Hrycaiko, D. (1983). Effective behavioral coaching: what's it all about?. *Journal of Sport Psychology*, 5, 8-20.
- Matveyev, L. (1981). *Fundamentals of sports training*. (English translation). Moscow: Progress.
- Ogilvie, B. C. (1974). Personality traits of competitors and coaches. In Georges McGlynn (Ed.). *Issues in Physical Education and Sports* (pp.43-55). Palo Alto: National.
- Ogilvie, B. C. y Tutko, T. A. (1970). Self-perceptions as compared with measured personality of selected male physical educators. In G. S. Kenyon (Ed.). *Contemporary Psychology of Sport* (pp. 73-78). Chicago, Il: The Athletic Institute.
- Ogilvie, B. C. y Tutko, T. A. (1981). L'entraîneur et sa personnalité. *Jeunesse et sport*, 7, 157-159.
- Ostelee, M. M. (1983). *Personality Traits Differences of Female Intercollegiate Team Sport and Individual Sport Coaches*. Thesis. Lamar University.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Pérez Ramírez, C. (1998). *Entrenadores de alto rendimiento deportivo: Perfil de personalidad, formación y modelo de entrenamiento*. Tesis. Universidad de Barcelona.
- Placek, J. H. y Locke, L. F. (1986). Research on teaching physical education: New knowledge and cautious optimism. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 24-29.
- Reider, H. (1982). Coaching of techniques. In M.L. Howell (Ed.), *Proceedings of the VII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Recreation and Dance* (Vol. 6) (pp. 145-149). Brisbane: University of Queensland, Dept. of Human Movements Studies.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Rushall, B. S. (1977). Two observation schedules for sporting and physical education environments. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 2, 15-21.
- Salmela, J. H. (1979). Psychology and sport: fear of applying. In P. Klavara y J. V. Daniel (Eds.). *Coach, athlete and the sport psychologist* (pp. 13-21). Toronto: University of Toronto.
- Salmela, J. H. (1992). *The world sport psychology sourcebook*. Champaign, Il: Human Kinetics.
- Salmela, J. H. (1994a). Learning from the development of expert coaches. *Journal of Coaching and Sport Science*, 1, 1-11.
- Salmela, J. H. (1994b). Tracing the roots of expert coaches: searching for the inspiration. *Coaches Report*, 1(1), 9-11.
- Salmela, J. H. (1995). Learning from the development of Expert Coaches. *Coaching and Sport Science Journal*, 2(2), 3-13.

- Saunders, J. E. (1983). Theoretical bases for methods of physical courses at tertiary level. In L. Magill (Ed.), *Concepts of teaching and coaching: Proceedings of a seminar held in Adelaide, May 1981* (pp. 5-22). Adelaide: Australian Council for Health, Physical Education and Recreation.
- Saury, J. y Durand, M. (1995). Étude des connaissances pratiques des entraîneurs experts en voile: de l'analyse des relations entraîneurs-athlètes à une approche de la situation d'entraînement comme un travail collectif. *Sport*, 151, 25-39.
- Saury, J. y Durand, M. (1995). Experience et connaissance enactive des entraîneurs experts en voile. Dans *Actes du colloque AIESEP. "Windows to the future"*. Wingate, Israel.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Smith, M. D. (1992). The supervision of physical educators: A review of American literature. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 7-12.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627.
- Sternberg, R. J. (1988b). *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Ruzgis, P. (1994). Personality and Intelligence. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(3), 221-247.
- Sternberg, R. J., Bermejo, M. R. y Castejón, J. L. (1997). Factores intelectuales y personales en la cognición creativa definida por el "insight". *Boletín de Psicología*, 57, 41-58.
- Stewart, D. K. (1992). Mentoring in Beginning teacher induction: studies in the ERIC Data Base. *Journal of teacher education*, 43(3), 222-226.
- Stroble, E. y Cooper, J. M. (1988). Mentor teachers: Coaches or referees?. *Theory into practice: Mentoring Teachers*, 27(3), 231-236.
- Tellez, K. (1992). Mentors by choice, not desing: Help-seeking by beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 214-221.
- Terry, P. C. y Howe, B. L. (1984). Coaching preference of athletes. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 9, 188-193.
- Torrance, E. P.; Glover, J. A.; Ronning, R. R. y Reynolds, C. R. (1989). *Handbook of creativity. Perspectives in individual differences*. New York: Plenum Press.
- Trudel, P.; Côté, J. y Donohue, J. (1993). Direct observation of coaches' behaviors during training and competition: A literatura review. In S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira y A. Paula-Brito (Eds.). *Sport Psychology: An integrated approach* (pp. 316-320). Lisboa, Portugal: 8th World Congress of Sport Psychology.
- Tutko, T. A. y Richards, J. W. (1984). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Pila Teleña.
- Tutko, T. A.; Lyon, L. P. y Ogilvie, B. C. (1969). *Athletic motivation inventory*. San José, Ca: Institute for the Study of Athletic Motivation.
- Vernon, P. E. (1989). Intelligence, cognitive styles and brain lateralization. *International Journal of Psychology*, 19(4), 435-455.
- Ware, W. L. (1984). Personality Traits and Leadership Characteristics of College/University Coaches and Athletics Directors. *National Convention and Exhibition with Southwest District and CAHPERD*. California: Anaheim.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del Deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.

Caracterización del entrenador de alto rendimiento deportivo

Widman, T. M. *et al.* (1992). Teacher mentoring: An analysis of roles, activities and condition. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 205-213.

Woodman, L. (1993). Coaching: A science, an art, an emerging profession. *Sport Science Review*, 2, 1-13.