53/2003-04

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
UNIDAD DE TERCER CICLO Y POSTGRADO

Reunido el día de la fecha, el Tribunal nombrado por el Excmo. Sr. Rector Magfco. de esta Universidad, el/a aspirante expuso esta TESIS DOCTORAL.
Terminada la lectura y contestadas por el/a Doctorando/a las objeciones formuladas por los señores miembros del Tribunal, éste calificó dicho trabajo con la nota de Sobresaliente
Cum Laude por unanimidad

Las Palmas de Gran Canaria. a 29 de Mayo de 2004.

El/la Presidente/a: Dr. D. Salvador Camacho Pérez

El/la Secretario/a: Dr. D. Ulises Sebastián Castro Núñez

El/la Vocal: Dr. D. Fernando Justicia Justicia

El/la Vocal: Dr. D/Antonio\Egea Cortés

El/la Vocal: Dra. Dña.\Estrella María Brito Ojeda

El/la Doctorando/a: D. José Manuel Izquierdo Ramírez

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Departamento de Ciencias Médicas y Quirúrgicas

TESIS DOCTORAL

LA CONDICIÓN PSICOLÓGICA EN EL DEPORTE DE COMPETICIÓN: ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

JOSÉ MANUEL IZQUIERDO RAMÍREZ

Estudio presentado para la obtención del grado de Doctor en Medicina del Deporte a través del programa de doctorado Avances en Traumatología, Medicina del Deporte y Cuidado de Heridas

DIRECTORES:

DR. D. JOSÉ ANTONIO RUIZ CABALLERO
DR. D. RICARDO NAVARRO GARCÍA
DR. D. JUAN MANUEL GARCÍA MANSO

Las Palmas de Gran Canaria
Abril, 2004

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Departamento de Ciencias Médicas y Quirúrgicas

TESIS DOCTORAL

LA CONDICIÓN PSICOLÓGICA EN EL DEPORTE DE COMPETICIÓN: ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

JOSÉ MANUEL IZQUIERDO RAMÍREZ

Las Palmas de Gran Canaria
Abril, 2004

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A mi mujer, por su amor y entrega incondicional.

A Terry, por su paciencia y compañía.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento al equipo humano que ha seguido de cerca mi vida, la forma en que hemos compartido nuestras existencias, las energías desarrolladas en el trabajo y la voluntad de crecer para llegar a ser; la simpatía que acompañó siempre nuestras relaciones y la honradez con la que hemos compartido experiencias para mantener viva nuestra amistad y cariño. A todos, y sois muchos... gracias.

A los tres directores de este Proyecto, que representan la interdisciplinariedad necesaria para alcanzar el equilibrio deseado:

Dr. *José Antonio Ruiz Caballero,* maestro en la experiencia deportiva que ha compartido su espíritu de superación con humildad, elegancia e inteligencia a lo largo de todo el proceso de investigación.

Dr. *Ricardo Navarro García*, que ha utilizado el anestésico apropiado para llevar a cabo intervenciones oportunas de las desviaciones diagnosticadas en el desarrollo de nuestra actividad, con rigor y exigencia preventiva.

Dr. *Juan Manuel García Manso*, mediador, orientador y experto entrenador en el "arte deportivo", que ha enfocado nuestro trabajo hacia la utilidad práctica del deporte, descubriendo nuevos horizontes.

A los miembros del Tribunal, por su inestimable contribución en el análisis riguroso y responsable del trabajo realizado que esperamos cumpla con las exigencias metodológicas y resulte útil para fomentar el conocimiento psicológico de los deportistas en su crecimiento personal:

Dr. *Salvador Camacho Pérez*, maestro cálido que escucha más que habla, que orienta más que dirige, que estimula más que exige, que apoya y desarrolla la autoconfianza de las personas que hemos tenido la suerte de conocerlo.

Dr. *Fernando Justicia Justicia*, silencioso investigador que sorprende por su eficacia en las estrategias personales y profesionales que ha desarrollado. Ha sido y es un referente obligado si queremos conocer lo que ocurre en el interior del deportista, sus pensamientos y formas de acción. "Así como se quiere la tierra que te vio nacer, se respeta y se admira al maestro que te ha formado".

Dr. *Antonio Egea Cortés*, corresponsal de la salud y el bienestar físico. Siempre preocupado por la comprensión de la dimensión psicológica del deportista y colaborador incondicional de nuestro objetivo cuya disposición ha demostrado el interés por las personas y la tarea.

Dra. *Estrella Brito Ojeda*, por tener la suerte de contar en todo momento con su apoyo y estímulo. Ha sido capaz de ofrecer la alternativa al deporte profesional y encontrar deportes alternativos que llenan de satisfacción a todo el que participa y comparte sus ideas.

Dr. *Ulises Castro Núñez*, mirando el pasado ha descubierto el presente y diseña el futuro de las "olimpiadas del juego canario" a través de la historia. No busca el rendimiento, al contrario, ha encontrado el "espíritu de lo lúdico", la auténtica filosofía del movimiento a través de la tradición popular y espontánea del juego tradicional.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A *mis padres*, por soportar con paciencia la ausencia durante muchos años entendiendo que los hijos vienen a través de ellos pero pertenecen a la naturaleza; a mis hermanas, *Nico, Lumi* y *Toñi,* por los momentos compartidos y las ganas de volver a repetirlos.

A *Carmen*, dulzura personificada que con su cariño ha conseguido tener un hijo más en su familia y me ha dado la posibilidad de compartir mi vida con el fruto de su amor. A *Manolo* e *Isabel*, con quienes siempre encontré en la distancia el apoyo y el cariño de la familia.

A *Julio*, porque nuestra relación siempre es una apuesta que lleva al reto de la superación profesional y personal. Sus "reprimendas" y los e-mails no enviados mantenían el nivel de activación apropiado. A *Candi* y *Abel*, por el calor humano con el que han soportado tan ardua tarea y el secuestro de los momentos de descanso en la familia.

A mis *compañeros* y *alumnos* de la Escuela de Entrenadores de Fútbol y Natación de Las Palmas, por su colaboración en la realización de esta tesis. Especialmente a sus directores y equipos.

A todos los deportistas, entrenadores y equipos técnicos que han participado con entusiasmo en cada actividad y especialmente a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que han sido el feedback necesario para conocer la auténtica realidad y despejar la duda de las sombras en el deporte.

A los equipos de fútbol Gáldar, C.F.; Estrella Roja; Sardina del Norte; Panadería Pulido de San Mateo. A los entrenadores Miguel I. Mendoza Delgado; Santiago Montesdeoca; Iván López; Zebensuy Falcón Torres; Antonio Díaz González; Sigfrido del Rosario Oliva y Martín Pulido Castellano. Nunca podré agradecerles su colaboración y simpatía con la que han realizado las actividades.

A las diferentes Instituciones que han facilitado la realización de este Proyecto: Dpto. de Ciencias Médicas y Quirúrgicas, Dpto. de Educación Física, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, porque han conseguido que me sienta como en mi propia casa y han sido el motor de la presente actividad. Federación Interinsular de Fútbol de Las Palmas de Gran Canaria y Federación Canaria de Natación, que han conseguido cambiar la "Bata del Laboratorio" por el "Chándal" para vivir la experiencia deportiva.

Universidades de Coimbra, Vila Real y Porto (Portugal); Universidad de Nantes y Rouen (UFRSTAPS) (Francia), Universidad de Zwole (Holanda), por decorar nuestro trabajo con la "guinda europea".

A *Virginia, Martín, Juan Carlos, Nieves, Julia, Lorenzo, Ana Rosa* y *Pedro*. Sois la salsa de los momentos de ocio y descanso, gracias por estar siempre pendientes y reconocer que la amistad es el mejor "tesoro".

A *Terry*, que no sabe que es perro ni actúa como tal y cuyas cogniciones muchas veces se anticiparon y me invitaron a dar por terminada la jornada en las eternas madrugadas, considerando que el cansancio y el agotamiento no son buenos compañeros.

De nuevo a mi mujer, Dra. *Mari Carmen*, por sus observaciones y correcciones que han dado brillo a este Proyecto; pero, además, por su estilo, clase, inteligencia, sabiduría, belleza, simpatía, apego, cariño, amor y, ¡tantas cosas más!, las conozco gracias a su existencia junto a mí. No sería lo que soy sin ti.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INTRODUCCIÓN I

PARTE I: JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

1 Fundamentos de la Condición Psicológica en el Deporte y el Ejercicio Físico 3
1.1 Contexto de la Psicología del Deporte 6
1.2 Dimensión teórica y conceptual en Psicología del Deporte 20
1.3 Áreas de investigación en Psicología del Deporte 25
1.4 Áreas de intervención psicológica en deporte de competición 28
1.5 Papel del psicólogo deportivo 31
Resumen 36

2 Estrategias Psicológicas en el Contexto Deportivo 37
2.1 Investigación de variables psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo 39
2.2 Análisis de los procesos de entrenamiento en el deporte 43
2.3 Componentes básicos del aprendizaje en el deporte 57
2.4 Estrategias en el aprendizaje de habilidades deportivas 61
2.5 Clasificación de las estrategias psicológicas 66
2.6 Entrenamiento de las estrategias psicológicas en el deporte 74
2.7 Evaluación de las estrategias psicológicas en el deporte 79
Resumen 84

3 Estrategias Socio-Afectivas en el Aprendizaje Deportivo: Las Actitudes 85
3.1 Naturaleza de las actitudes 88
3.2 Componentes de la actitud psicológica 93
3.3 Características de las actitudes 95
3.4 Función de las actitudes 98
3.5 Formación de las actitudes 99
3.6 Cambio de las actitudes 102
3.7 Medición de las actitudes 110
3.8 Actitudes y acción deportiva 116
Resumen 120

4 Evaluación de la Condición Psicológica en el Deporte: Propuesta de Cuestionario 121
4.1 La evaluación psicológica 124
4.2 Evaluación y diagnóstico en psicología del deporte 126
4.3 Evaluación del conocimiento estratégico en el deporte 131
4.4 Evaluación de las estrategias cognitivas de organización en el deporte y el ejercicio físico 133
4.5 Evaluación de las estrategias de planificación en la actividad deportiva 137
4.6 Evaluación de las actitudes que intervienen en la dinámica del equipo deportivo 140
4.7 Evaluación de las actitudes de los deportistas hacia el entrenador 143
4.8 Cuestionario psicológico de estrategias y actitudes deportivas (CPEAD) como recurso de evaluación y diagnóstico 145
Resumen 152

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

PARTE II: DISEÑO EMPÍRICO

5	**La Condición Psicológica en el Deporte: Diseño de Evaluación**	155
5.1	Objetivo	157
5.2	Variables objeto de estudio	160
5.3	Hipótesis	160
5.4	Método	161
5.5	Procedimiento	172
	Resumen	178
6	**Análisis de Resultados**	179
6.1	Análisis de las estrategias psicológicas en el deporte de competición	182
6.2	Análisis de las estrategias psicológicas en la modalidad deportiva fútbol	198
6.3	Evaluación de las estrategias psicológicas en futbolistas de categoría cadete	211
6.4	Resultados de los deportistas en el CPEAD-FC	230
6.5	Análisis de la escala de valoración del CPEAD-FE	232
	Resumen	236
7	**Discusión, Proyección y Conclusiones**	237
7.1	Discusión	240
7.2	Proyección	247
7.3	Conclusiones	248
	Anexos	249
1	Instrucciones para el CPEAD	251
2	Cuestionario Psicológico de Estrategias y Actitudes Deportivas	253
3	Datos de identificación de los deportistas y Hojas de respuestas	264
4	Registro de las puntuaciones directas	268
5	Modelo de informe psicológico	270
6	Puntuaciones mínimas y máximas del CPEAD	271
7	Diseño del plan de intervención en estrategias de atención y concentración en jugadores de fútbol cadete	272
	Apéndices	281
1	Estadísticos descriptivos en deportistas de competición (forma A)	283
2	Estadísticos descriptivos en deportistas federados (forma C)	285
3	Estadísticos descriptivos de los entrenadores (forma E)	289
4	Estadísticos descriptivos de los estudiantes de CC. de la Actividad Física y del Deporte (forma A)	291
5	Estadísticos descriptivos de los entrenadores (estudiantes) de CC. de la Actividad Física y del Deporte (forma E)	292
6	Relación de equipos de fútbol cadete participantes en la aplicación del CPEAD-FA	295
7	Comparación entre futbolistas de la categoría cadete con futbolistas y deportistas de otras modalidades	299
8	Comparación entre puntuaciones directas medias del CPEAD-FA (pre y post-test)	300
9	Coeficientes de correlación de Pearson de las estrategias psicológicas en jugadores de fútbol cadete	303
	Referencias Bibliográficas	307

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INTRODUCCIÓN

El mundo del deporte es muy complejo y quienes se dedican a él necesitan contar con una formación sólida y eficaz que les permita satisfacer las demandas, tanto sociales como profesionales, si quieren ser competentes. Sin embargo, para alcanzar una meta en el deporte no basta con aprender unas técnicas y estrategias adecuadas para aumentar la capacidad o aptitud deportiva, también es preciso que el deportista sea capaz de mejorar su aprendizaje a través de unos *estados psicológicos disposicionales* adecuados que favorezcan su bienestar físico y deportivo.

Tradicionalmente se ha venido utilizando el nivel de aptitud o habilidad deportiva como indicador de la competencia y, por extensión, del mayor o menor éxito en el ámbito de la actividad física y el deporte; así pues, la competencia deportiva viene a ser el criterio a pronosticar y los instrumentos utilizados que la miden son considerados predictores. No obstante, el problema no ha de centrarse en el hecho de que los instrumentos utilizados hayan ido deteriorándose en su calidad y funcionalidad, sino en el hecho de que el criterio (rendimiento deportivo) ha cambiado notablemente. En consecuencia, si el criterio es imperfecto y cambiante, también es necesario que el instrumento que se utilice siga el mismo camino.

La variables físicas, deportivas, psicofisiológicas, psicológicas y sociales que inciden en la práctica deportiva son consideradas habilidades o capacidades, con lo que se está afirmando que son el fundamento del proceso deportivo. Por tanto, a la vez que se postula una distinción teórica entre capacidad (habilidad) y ejecución, se precisa de un organismo global que materialice dichas capacidades y la consideración del medio en el que tal capacidad actualiza sus posibilidades en situaciones óptimas de ejecución, cuyos límites vendrán prefijados por la interacción de la base estructural del sujeto, las cualidades físicas condicionales que se han ido desarrollando, las cualidades psicológicas condicionales y las habilidades deportivas desarrolladas, culminando con el desarrollo alcanzado en la práctica deportiva. Desde esta perspectiva, la competencia deportiva es susceptible de mejorar o empeorar en función de las variables anteriores y del contexto en que tiene lugar la formación del deportista.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Si las dificultades del mundo deportivo son crecientes, si el rendimiento deportivo como criterio de competencia es cambiante y si dicha competencia admite mejoras, podemos y debemos analizar exhaustivamente el medio en el que las habilidades de cada deportista se ejercitan en orden a facilitar el aprendizaje de estrategias y técnicas psicológico-deportivas, de esta forma estaremos colaborando con la mejora de la condición psicológica en la competencia deportiva porque intervenimos en la transformación de las circunstancias que permiten a la capacidad de aprendizaje su adecuado desarrollo.

Los criterios de entrenamiento deportivo actuales insisten en fijar objetivos y metas, diseñar tareas, realizar actividades y alcanzar habilidades proporcionando las estrategias y técnicas de aprendizaje adecuadas, por lo que es necesario conocer el método específico que cada sujeto emplea en su aprendizaje. Hablamos de estilos de aprendizaje, factores cognitivos, afectivos y psicofisiológicos que sirven de indicadores relativamente estables y de cómo los sujetos perciben, interaccionan y responden en sus ambientes de aprendizaje; en definitiva, se trata de proporcionar el conocimiento condicional y las destrezas necesarias para aprender con efectividad en cualquier situación deportiva, donde la transferencia de aprendizaje juega un papel destacado.

El rendimiento potencial de las capacidades deportivas está relacionado no sólo con el nivel estructural del deportista, también con lo que pueda llegar a aprender con el uso de eficaces técnicas de organización y planificación que le proporcionen un correcto desempeño de la actividad deportiva. La observación de las actitudes referidas al equipo deportivo y al entrenador pueden proporcionar información tanto a unos como a otros para mejorar aspectos importantes en el ámbito deportivo. Esta es razón más que suficiente para investigar en la elaboración de un instrumento de diagnóstico en situaciones concretas relacionadas con las estrategias y las actitudes orientadas a la actividad física y deportiva. Desde aquí pretendemos facilitar el proceso de aprendizaje deportivo y proporcionar datos de interés a los profesionales dedicados al entrenamiento en el deporte y el ejercicio físico.

Para completar el conocimiento psicológico en el deporte y el ejercicio físico hay que cuantificar y obtener datos representativos de las variables investigadas que posibiliten la intervención adecuada, tanto a nivel individual como de equipo. Los tests y cuestionarios utilizados en Psicología del Deporte nos han permitido obtener información de las variables que pueden influir en el rendimiento de los deportistas y deberían estar al servicio de todos aquellos profesionales que deseen intervenir con eficacia en este contexto.

Analizando las razones que justifican el presente Proyecto de Investigación en el Área de Psicología del Deporte, es imposible no referirse a los descubrimientos de la Psicología Básica, la Psicología Educativa y el Diagnóstico Psicológico, ya que son la base epistemológica que sustenta la elaboración de este instrumento de evaluación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

y diagnóstico. Pero no podemos olvidar que después de 35 años de vigencia de la Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico disponemos de modelos y teorías bien fundamentadas para llevar a cabo una aproximación rigurosa de nuestra investigación.

Junto a las exigencias de los entrenamientos y las competiciones de cada deporte, los objetivos de cada nivel deportivo en función de la edad, la existencia de expectativas de éxito o fracaso, el nivel de habilidad deportiva, etc., es necesario, además, tener en cuenta la situación personal de cada deportista; es decir, cada deportista tiene unas circunstancias deportivas específicas que plantean unas necesidades psicológicas también específicas, por lo que si comprendemos las primeras podremos detectar mejor cuáles son las segundas y determinar cuál es el trabajo psicológico que en cada caso conviene realizar (Buceta, 2003). La cuestión radica en el análisis de las circunstancias que inciden en estas situaciones (métodos, estrategias, técnicas, actitudes, expectativas, motivaciones, etc.) respecto a la actividad física y deportiva y los factores relacionados con ellas.

Desde esta perspectiva pueden ser empíricamente determinadas cuestiones tales como la situación de partida de cada sujeto (diagnóstico previo) y los conocimientos en cada fase de aprendizaje (inicial, intermedia y final) mediante el análisis y estudio de las condiciones materiales, personales, sociales y actitudinales; en nuestro caso pretendemos evaluar la condición psicológica a partir de dos variables relevantes en la práctica deportiva: las estrategias y las actitudes que utiliza el deportista en el ejercicio de sus habilidades. A este punto pretende responder el CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS (CPEAD), ya que después de revisar la documentación existente hemos podido comprobar que no existe, al menos publicado, ningún instrumento que diagnostique conjuntamente estrategias cognitivas y socio-afectivas en el ámbito de la actividad física y el deporte.

Teniendo en cuenta estas consideraciones generales sobre el diagnóstico y la evaluación en el área de Psicología del Deporte y con la intención de lograr el objetivo anteriormente descrito hemos organizado nuestro Proyecto de Investigación en dos partes. En la **PRIMERA PARTE** presentamos los fundamentos teóricos a partir de las investigaciones de la Psicología del Deporte y tomando como referencia la Psicología Educativa, la Psicología Social y el Diagnóstico Psicológico respecto de las estrategias y las actitudes psicológicas en la actividad deportiva y su evaluación.

En el **Capítulo 1** contextualizamos la Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico desde la perspectiva de su desarrollo e implantación en las Ciencias del Deporte, así como las teorías y modelos representativos, buscando la identidad de dicha disciplina en el ámbito deportivo. Son las líneas de investigación y las áreas de intervención las que están forjando la consistencia en el corpus de conocimientos específicos de esta disciplina, pero también nos interesa delimitar el papel que desempeñan los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

profesionales y el desarrollo de las habilidades necesarias para llevar a cabo una actividad seria y eficaz dando soluciones a situaciones concretas.

En el **Capítulo 2** describimos los fundamentos teóricos involucrados en el aprendizaje humano bajo una perspectiva cognoscitiva haciendo referencia a las diferentes investigaciones realizadas respecto a los enfoques teóricos, los modelos más representativos del aprendizaje en Psicología del Deporte y los supuestos básicos que los sustentan. Estrategias de aprendizaje que explican los procesos psicológicos de los sujetos referidas a la adquisición, mantenimiento y automatización del proceso de aprendizaje.

En el **Capítulo 3** se analizan las estrategias socio-afectivas y su vinculación con el deporte considerando que condicionan las actividades que los deportistas realizan. Son variables que influyen sustancialmente en el proceso de aprendizaje deportivo mediante los cuales podemos descubrir la relación actitud-acción y su vinculación con el objeto de conocimiento deportivo. Naturaleza, componentes, características, función, formación, cambio y evaluación son las investigaciones que revisamos para fundamentar la relación existente entre actitud y deporte orientada hacia la evaluación de las mismas en el contexto de la Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico.

El interés en las investigaciones relativas a la evaluación y al diagnóstico en Psicología del Deporte donde se fundamentan los principios básicos de la recogida y registro de información para realizar investigaciones coherentes queda reflejado en el **Capítulo 4**. En él describimos la evaluación de las estrategias y actitudes en el deporte de competición reconociendo que, además de las estudiadas por nosotros, hay más variables implicadas pero asumiendo la focalización que hemos llevado a cabo y la dirección de nuestra actividad hacia el conocimiento condicional o estratégico, asumiendo los límites con los que nos hemos encontrado para finalizar con la presentación esquemática de las variables específicas que el instrumento utilizado evalúa.

En definitiva, en esta Primera Parte presentamos las investigaciones que han proporcionado los fundamentos teóricos de las estrategias de aprendizaje deportivo relacionadas con las disposiciones psicológicas de los deportistas, situación a la que pretende dar respuesta este Proyecto.

La **SEGUNDA PARTE** contiene el diseño de la investigación realizada en las diferentes modalidades deportivas pero con especial interés en la modalidad de fútbol, dado que es el grupo más numeroso de deportistas que han participado en nuestra investigación. El objetivo general que nos proponemos es poner en el "banco de pruebas" un instrumento de evaluación y diagnóstico de estrategias psicológicas que se adapte a cada situación y contexto (modalidad deportiva) y con utilidad práctica al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las habilidades deportivas necesarias para alcanzar la excelencia en el deporte.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El diseño empírico de esta parte de la Tesis se ha dividido en tres apartados bien diferenciados. En el **Capítulo 5** describimos el tipo de evaluación llevada a cabo con respecto a la condición psicológica en los deportes investigados y planteamos los objetivos generales y específicos a alcanzar en las tres modalidades de análisis realizadas.

También definimos en este capítulo las variables objeto central de nuestra investigación referidas a las escalas que diagnostica el Cuestionario y planteamos las hipótesis de partida que orientan el tipo de análisis realizado, buscando el camino a seguir para alcanzar los objetivos propuestos a través del estudio de las variables, las características de los deportistas que han participado, las modalidades deportivas registradas y el grupo de entrenadores que han colaborado con nosotros. El material utilizado, el diseño seleccionado y el tratamiento estadístico de los datos de la presente investigación queda suficientemente justificados en función de las metas programadas. Por último, describimos el procedimiento que se ha seguido en todo el proceso.

El **Capítulo 6** se organiza en tres apartados que se corresponden con cada una de las tres investigaciones efectuadas. En la primera parte se han incluido los datos registrados en todas las modalidades deportivas, realizando los análisis pertinentes de aquellas variables que pueden servir para orientar mejor nuestra investigación y para diseñar futuras hipótesis de trabajo y nuevas líneas de investigación que aquí no se llevarán a cabo. La segunda parte considera solo a los jugadores de fútbol en las categorías deportivas correspondientes, especialmente la categoría fútbol base, considerada objetivo prioritario para el establecimiento inicial del plan estratégico de aprendizaje deportivo; finalmente, la tercera parte es una aproximación al diseño de un plan estratégico de intervención en estrategias de aprendizaje tanto para los deportistas como para los entrenadores. El instrumento que disponemos para la evaluación correspondiente será utilizado para conocer su validez y fiabilidad.

El **Capítulo 7** cierra de alguna forma esta fase de investigación, análisis y reflexión para conocer qué es lo que ha ocurrido, qué es lo que se ha hecho, cómo se ha realizado, qué resultados hemos conseguido, qué limitaciones hemos encontrado y qué perspectivas se han abierto para seguir creciendo en el conocimiento condicional (estratégico). Es la metacognición necesaria para pensar sobre los hechos, conceptos y principios de unas variables implícitas que condicionan y, en ocasiones, determinan la acción deportiva. Lo hacemos a través de la discusión de los resultados y del análisis detenido de la investigación para finalizar con las conclusiones pertinentes y futuras líneas de investigación.

Finalmente, en los Anexos y Apéndices registramos aquellos datos que consideramos importantes para una adecuada comprensión de la información contenida en la presente Tesis y que ha sido difícil incluir en el cuerpo del trabajo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

dadas sus características. Especialmente creemos importante incluir la información relativa al Cuestionario utilizado y sus diferentes formas, cuestión que en ocasiones se suele omitir y que ha sido una de las principales dificultades encontradas en la revisión de instrumentos relacionados con nuestra investigación.

Para terminar, sólo nos queda añadir que esta Tesis quedaría incompleta si no se acompaña el Instrumento de Evaluación y Diagnóstico utilizado, por tanto será necesario llevar a cabo las acciones oportunas para editar dicho Cuestionario y ofrecer los datos acumulados, que sirvan de referente para realizar comparaciones normativas a través de los baremos establecidos en cada modalidad deportiva y dentro de ella, cada categoría y nivel.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

PARTE I

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DE LA CONDICIÓN PSICOLÓGICA EN EL DEPORTE Y EL EJERCICIO FÍSICO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

1

Las creencias y mitos se desarrollan a partir de la experiencia que no está respaldada por la investigación sistemática de los acontecimientos. Expresiones como *"... para hacerlo bien hay que estar en tensión"; "... para motivar bien hay que activar a los deportistas con una bronca"; "... si un deportista ante una competición no está nervioso es que le falta motivación y ganas de ganar"* o *"... las técnicas psicológicas aplicadas a la actividad deportiva producen superatletas"*, son ejemplos de actuaciones que los entrenadores consideraban acertadas en su actividad cotidiana y que, en algunos casos, aún se mantienen.

La filosofía de la aplicación de la Psicología a la Actividad Física y el Deporte reside en el espíritu de superación del ser humano:

> *"... todo se puede mejorar, lo bueno se puede hacer mejor, lo mejor excelente, lo excelente supremo, lo supremo sublime y lo sublime casi divino, entrando en el reino de los ídolos".* (ANÓNIMO)

Desde el rigor de la investigación sistemática hay que considerar ciertas creencias para que a la luz de los resultados obtenidos se puedan hacer afirmaciones coherentes y razonadas. Mientras que la Psicología es una ciencia nueva de gran rigor científico tanto en sus investigaciones como en sus aplicaciones, la Ciencia del Deporte posee más experiencia acumulada y es aquí donde reside la clave que nos permite conjugar *Ciencia Deportiva* con *Metodología Psicológica* y alcanzar la máxima interacción en el *Deporte*, produciendo como resultado la *Psicología del Deporte*.

Han sido muchos los planteamientos de la aplicación de la Psicología a la Actividad Física y el Deporte, siempre en función de la corriente psicológica predominante y siguiendo la evolución histórica de la propia Psicología; por ello, las dificultades que tiene la Psicología del Deporte no se deben exclusivamente al Deporte, sino a la Psicología en sí misma, cuya función primaria es hacer avanzar el conocimiento mediante la investigación básica y aplicada.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

1.1 CONTEXTO DE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

Si bien el concepto de Psicología del Deporte surge cuando el barón Pierre de Coubertin, iniciador de los Juegos Olímpicos modernos, publica a principios del siglo XIX algunas reflexiones en varios artículos de carácter descriptivo, esta disciplina, aunque no estaba reconocida como área de conocimiento psicológico, tuvo su inicio formal en un congreso especial sobre Psicología del Deporte celebrado por iniciativa del Comité Olímpico Internacional (Lausanne, 1913).

En el I Congreso Mundial de Psicología del Deporte (Roma, 1965) se llevó a cabo el intercambio y promoción del movimiento asociativo entre diferentes países, como fue la creación de la *International Society of Sport Psychology* (ISSP), de la que fue su primer presidente el psiquiatra italiano Ferruccio Antonelli.

Tras la celebración del Congreso de Roma y la constitución de organizaciones científicas especializadas en Europa (FEPSAC) e internacionales (ISSP), con participación española en niveles de dirección, se consolidan diversos encuentros científicos y la difusión de trabajos en publicaciones especializadas.

La Psicología del Deporte pretende fomentar el conocimiento mediante la investigación en diferentes ámbitos relacionados con el deporte y el ejercicio físico y los hallazgos producidos han permitido el avance, la discusión y el debate saludable en congresos y publicaciones profesionales.

A modo de esquema inicial consideramos oportuno y necesario elaborar una breve descripción de los factores que han podido facilitar lo que hoy día conocemos como *Psicología del Deporte*, y es que para el comportamiento deportivo:

> *"... las relaciones en un momento están influidas por lo ocurrido en momentos precedentes, ya que la historia pretende resaltar la importancia que el pasado tiene en el presente".* RIERA (1985)

Siguiendo las aportaciones de Cruz (1991), se pueden establecer cuatro períodos históricos en la evolución de la disciplina:

- Origen de la Psicología del Deporte en la psicología experimental (1879-1919).
- Antecedentes inmediatos de la Psicología del Deporte (1920-1945).
- Investigaciones en Psicología del Deporte Aplicada sobre aprendizaje y desarrollo motor (1946-1964).
- Reconocimiento oficial de la Psicología del Deporte como área de aplicación de la Psicología (1965-1979).

Nosotros añadiríamos uno más:

- Institucionalización de la Psicología del Deporte y desarrollo de la actividad profesional (1980-2000).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Para ello, sin olvidar el protagonismo que ha tenido la formación de asociaciones de Psicología del Deporte y la consiguiente organización de congresos, seminarios, etc., atendemos a tres criterios fundamentales,

1. La investigación desarrollada y la literatura publicada en dicho período.
2. La docencia académica impartida.
3. La aplicación de los conocimientos psicológicos.

1.1.1 ¿LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL INVESTIGÓ ASPECTOS DEPORTIVOS?

En este primer período son aún muy escasos los trabajos que podrían ser incluidos con propiedad en lo que hoy denominamos Psicología del Deporte. Solamente nos encontramos algunas investigaciones experimentales sobre aspectos que posteriormente han sido temas centrales de esta disciplina de estudio, tales como:

- Aprendizaje de destrezas motrices.
- La atención.
- Tiempos de reacción.
- Reflejos motores.

También en esta época aparecen los primeros ensayos teóricos que relacionan ambos aspectos, psicología y deporte, así como algunos estudios con sujetos deportistas que podemos calificar de verdadero origen de la *Psicología del Deporte* siguiendo las afirmaciones de Lowe & Walsh (1978); Browne & Mahoney (1982); y Cruz (1991).

En el ámbito de la formación y su aplicación no debemos olvidar que la propia psicología comienza a enseñarse por estas fechas y que, por tanto, no existe una docencia específica en temas de Psicología del Deporte, por lo que deberemos hablar de sus raíces en la propia Psicología Experimental.

Las investigaciones psicofísicas realizadas por Weber y Fechner entre 1830 y 1860 formulan una ley cuantitativa que explica la relación entre la *fuerza del estímulo* (fenómeno físico) y la *fuerza de la sensación* (fenómeno psicológico) para explicar la percepción.

Ya en el laboratorio fundado por Wundt (1879) se trabajaban algunos temas relacionados con habilidades motoras como la sensación y la percepción desde el punto de vista psicofisiológico, ocupando un lugar destacado los primeros experimentos sobre el tiempo de reacción realizados por Caparrós (1985), a quien los resultados obtenidos por Wundt y sus colaboradores le permitieron concluir que los tiempos variaban en función de la atención del sujeto. Posteriormente este grupo se

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

interesaría por analizar los tiempos de reacción complejos utilizándolos como medida de evaluación de los procesos mentales, al estilo de lo realizado en *cronometría mental* por Donders (1868).

Sin embargo, en los Estados Unidos se interesaron por un tema que a la postre resultaría fundamental en los comienzos de la Psicología del Deporte, nos referimos al *aprendizaje motor.* Al respecto cabe mencionar los estudios sobre destrezas motrices de Woodworth (1899), quien realizó los primeros trabajos sistemáticos encaminados a investigar los principios fundamentales del movimiento rápido de los brazos; los de Watson (1907), dirigidos al análisis del encadenamiento de respuestas motrices; o los de Thorndike (1909), que orientó sus intereses al estudio de la relación entre la motivación y las tareas motrices (la escritura manual en niños, por ejemplo).

En cuanto a la psicología soviética, que en un primer momento sirvió de base para el lanzamiento del conductismo, evoluciona estudiando la teoría fisiológica de los reflejos (Sechenov y Pavlov) y su compatibilidad con el estudio de los procesos superiores: lenguaje, pensamiento y conciencia (Vygotski, Luria y Leontiev).

Les interesa estudiar los fenómenos no en un momento determinado, sino en su desarrollo (método funcional de doble estimulación). La conducta tiene una significación mecanicista y el término actividad se refiere exclusivamente al hombre y en ella participan la reflexión, la programación, la decisión, la ejecución y el feedback. No debemos olvidar que los estudios de Bechterev (1913) giraban en torno al análisis de los reflejos condicionados motores, tratando de ampliar la línea iniciada por Pavlov. Con todo, estos estudios no dejan de centrarse en lo que son meras "destrezas motrices" investigadas en laboratorios experimentales, por lo que en ningún momento podemos hablar de ellos como de experimentos de Psicología del Deporte propiamente dichos.

Entre los ensayos que relacionan la Práctica Deportiva y la Psicología incluimos algunos trabajos que, desde un punto de vista teórico, comenzaron a publicarse en estas fechas intentando remarcar la importancia que la práctica deportiva puede tener en un buen desarrollo psicológico o los aspectos psicosociales y de carácter implicados en dicha práctica. Entre ellos podemos destacar, en Rusia, la *Guía de la Educación Física de los niños* (Lesgaft, 1901), en la que se especifican los beneficios psicológicos del ejercicio físico en la educación infantil; o, en Francia, el libro *Essays de psychologie sportive* (De Coubertin, 1913) sobre el valor educativo del deporte y los aspectos psicosociales de éste, tema que había sido tratado diez años antes por Patrick en su artículo *The psychology of football* y por el alemán Barth en su ensayo teórico-filosófico sobre la contribución del ejercicio físico al desarrollo del carácter.

Uno de los primeros experimentos realizados en Psicología del Deporte es el de Fitz (1895), quien analizó las diferencias individuales del tiempo de reacción en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

destrezas motrices de precisión según el género, señalando como posible aplicación de sus resultados las tareas deportivas que se producen en el tenis.

También son del pasado milenio las observaciones realizadas por Tripplet en la Universidad de Indiana sobre las ventajas motivacionales de la presencia de contrincantes en tareas de destrezas motoras simples, ya que los que competían contra otros obtuvieron mejores marcas que los que lo hacían solos (o "contra reloj", según el símil ciclista que propuso el mismo autor) debido a que *"... se liberaban las energías latentes que no estaban disponibles habitualmente"* (TRIPPLET, 1898).

Los efectos del entrenamiento físico o la práctica deportiva también fueron tema de interés preferente en esta época, como podemos concluir de los estudios de Anderson (1899) y de Cummins (1914). Este último, profesor de la Universidad de Washington, utilizando pruebas de test y retest tras tres meses de práctica deportiva en baloncesto concluyó que los sujetos mejoraron sus habilidades tanto físicas como psicológicas (reacciones motoras, atención y sugestibilidad).

Por último nos vamos a referir al aprendizaje motor y las variables que lo afectan, cuestión básica no sólo en Psicología del Deporte sino en la propia Psicología Experimental de la época y del que puede servirnos como referencia el experimento de Murphy (1916) acerca de la influencia de los períodos de distribución de la práctica sobre el aprendizaje.

1.1.2 ANTECEDENTES INMEDIATOS DE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE (1920-1945)

En este período se crean los primeros laboratorios destinados a la investigación en ciencias de la educación física. No obstante ésta continúa siendo escasa y dispersa y atiende principalmente a temas trabajados con anterioridad, tales como los tiempos de reacción, el aprendizaje motor o la relación entre personalidad y deporte.

En cuanto a la metodología, cabe destacar el cambio hacia una investigación más centrada en la observación directa en detrimento de la investigación experimental de laboratorio y de los tests de destrezas motrices generales.

Se presentan los primeros cursos de formación en Psicología del Deporte, principalmente en los Institutos de Educación Física, y la publicación de los primeros manuales destinados a entrenadores y personas relacionadas con el deporte. Franklin Henry (1938) fue uno de los principales responsables del desarrollo científico de la Psicología del Deporte al elaborar un programa en la Universidad de Berkeley para licenciados en Psicología de la Actividad Física. Respecto a su aplicación, comienzan a tratarse temas más específicos sobre la preparación psicológica de los atletas y se hacen los primeros contratos de psicólogos en los equipos deportivos, eso sí, de forma aislada y muy esporádica.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Tras la I Guerra Mundial se fundaron institutos de educación física en países donde empezaba a proliferar la investigación y aparecen algunas publicaciones específicas sobre temas relacionados con la Psicología del Deporte. Así, por ejemplo, en Alemania se crean los Institutos de Berlín y Leipzig dedicados a la investigación y la formación con profesores como Schulte, Siepel, Giese y Klemm, que editan obras que recopilan aspectos filosóficos, experimentales y aplicados de las investigaciones llevadas a cabo. Destacamos los manuales de Krueger & Klemm (1938) y de Klemm (1938) sobre aprendizaje motor y transferencia de destrezas motrices.

En la Unión Soviética, el Consejo Superior de Cultura Física dota a cada uno de los diferentes institutos de cultura física repartidos por el país de un Departamento de Psicología de la Educación Física y de la Actividad Deportiva. Ejemplos de los trabajos llevados a cabo en dichos departamentos lo constituyen las investigaciones de Rudik, en Moscú, sobre los tiempos de reacción, y de Puni, en Leningrado, sobre la influencia de la práctica del esquí en la personalidad mediante estudios de laboratorio.

En el bloque soviético hay interés por los temas puramente psicológicos encaminados a la preparación de los atletas según las diferentes demandas personales y de la actividad deportiva (Rudik, 1960). En concreto, tres eran las líneas de trabajo en el ámbito aplicado: las motivaciones e intereses de los atletas; el "poder mental de los deportistas" (concepto aún vago en el que se incluían aspectos como el valor, la tenacidad, la determinación, la resistencia o la autodisciplina); y las tensiones de los atletas previas a la competición.

El comienzo de la aplicación de la Psicología del Deporte americana se atribuye a Coleman Griffith por ser pionero en la colaboración con entrenadores para incrementar el rendimiento deportivo. Sus aportaciones posteriores a los años veinte y treinta y hasta entrada la década de los sesenta estuvieron centradas en el estudio de la personalidad en el deporte y la influencia del estrés en el rendimiento deportivo; de hecho, sus trabajos *Psychology of Coaching* (1926) y *Psychology of Athletics* (1928) son considerados clásicos en este campo.

En 1925 fundó el *Athletic Research Laboratory* con dos áreas bien definidas, una fisiológica y otra psicológica, que giran en torno a tres líneas de investigación: las habilidades motrices, el aprendizaje y, en menor medida, la personalidad. Otros dos laboratorios fundados en los años 30 en Norteamérica también se dedicaron al estudio del aprendizaje motor, nos referimos al de Lawther (Universidad de Pennsylvania) y al de Ragsdale (Universidad de Wisconsin), aunque durante esta época las investigaciones continuaron siendo escasas y aisladas.

Respecto a la formación en Psicología del Deporte, en 1923 Griffith imparte en la Universidad de Illinois el primer curso formal con un contenido específico sobre el análisis psicológico de las distintas fases de la competición e igualmente salen a la luz los primeros manuales sobre la aplicación de los principios psicológicos al

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

deporte publicados por Griffith (1926 y 1928), editándose lo que se puede considerar como *"... el manual pionero sobre aprendizaje motor"* (Vanek & Cratty, 1970).

1.1.3 PSICOLOGÍA DEL DEPORTE APLICADA (1946-1964)

El interés por el aprendizaje y el desarrollo motor comenzó a crecer entre los profesionales de la Educación Física provocando que se iniciaran trabajos sobre habilidades más cercanas al ámbito puramente deportivo y que se empezaran a impartir cursos sobre estas materias en los institutos de educación física, lo cual repercutió en un mayor contacto con los deportistas y entrenadores que llevó a que éstos comenzaran a demandar aplicaciones de los principios básicos de Psicología a la preparación para la competición, centrada, en una primera fase y según el modelo utilizado, en la evaluación de los deportistas y en la aplicación de algunas técnicas específicas para, posteriormente, orientarse hacia la preparación psicológica para la competición y el asesoramiento a entrenadores y deportistas en los últimos años de este período.

El aprendizaje motor abre campos de aplicación en el ámbito deportivo tras la II Guerra Mundial. El interés de las Fuerzas Aéreas Norteamericanas en la selección de las personas más adecuadas para pilotar sus sofisticados aparatos llevó a la creación del "Centro de Investigación de Recursos Humanos de las Fuerzas Aéreas Estadounidenses" bajo la dirección de Melton, donde se realizaron trabajos sobre las diferencias individuales y las habilidades perceptivo-motrices de cara a la evaluación previa de las personas que aspiraban a ser pilotos, pruebas que, también sea dicho, no dieron los resultados apetecidos por lo que comenzó a entenderse que era preferible el entrenamiento de los sujetos a una selección previa basada en habilidades generales mediante pruebas de laboratorio. Este cambio de postura, junto con la aparición de un nuevo enfoque en las teorías del aprendizaje en el que surgieron nuevas hipótesis sobre temas como la fatiga y la recuperación en la ejecución de destrezas motrices o la distribución de la práctica, llevó a un aumento en el número de estudios sobre aprendizaje motor (Schmidt, 1982).

También en el ámbito de la Educación Física proliferan a finales de los años cincuenta los estudios sobre aprendizaje motor. Fruto de ello es la aparición de las primeras tesis y artículos sobre la evaluación de los efectos del estrés sobre el rendimiento, tal y como lo demuestran la cantidad de trabajos publicados sobre él (Johnson, 1949; Harmon & Johnson, 1952; Howell, 1953; Ulrich, 1957; Ulrich & Burke, 1957; Hennis & Ulrich, 1958; Ryan, 1961). Un buen resumen de éstos y del resto de la investigación de la época en los EE.UU. lo podemos encontrar en el manual de Johnson (1960), destacándose también que en esta época, y dado el aumento de trabajos, comenzó a publicarse la revista *Perceptual and Motor Skill.*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En el Bloque Oriental la investigación se consolida a partir del año 1945 siguiendo el esquema teórico y metodológico propuesto por Rudik (1960) según el cual, además de las observaciones sistemáticas de las necesidades del deportista, también se deben tener en cuenta las demandas específicas de cada deporte, superando así las limitaciones del modelo occidental centradas de forma casi exclusiva en los sujetos que practican la actividad deportiva.

Dos son los temas preferentes de investigación en esta etapa de cara a la posterior aplicación de la preparación psicológica:

- *Evaluación de las características personales:* Como rasgo principal a estudiar destaca el de la tensión previa a la competición, donde se trata de buscar el estado de activación óptimo para alcanzar el máximo rendimiento, llegándose a la conclusión de que éste es diferente para cada deportista y para cada especialidad deportiva en particular. Para ello se empleaban de forma coordinada técnicas de evaluación tanto psicológicas como los test psicomotores (coordinación, tiempo de reacción, etc.) como fisiológicas (frecuencia cardiaca, respiración, etc.).
- *Aprendizaje motor:* Se cuestiona la validez de los test psicomotores para predecir el rendimiento en destrezas puramente deportivas, postulándose la necesidad de elaboración y modificación de los ya existentes y el acercamiento de las investigaciones de laboratorio a estudios de campo más cercanos a las propias habilidades deportivas.

En la República Democrática Alemana también se reorganiza el Instituto de Cultura Física de Leipzig, donde se crean divisiones de formación de educadores físicos y de investigación, trabajándose en tres temas principalmente: el aprendizaje motor (siguiendo las teorías de Pavlov); la relación entre activación fisiológica y preparación psicológica (mediante el uso de la telemetría); y la evaluación de los atletas (con preferencia por la observación frente al uso de test), alcanzándose en los años 60 un gran nivel científico gracias a la combinación de la docencia y la investigación (Smieskol, 1972). Otros países del bloque oriental como la hoy dividida Checoslovaquia, Polonia o Bulgaria, también trabajaron las habilidades motrices, el desarrollo y el aprendizaje motor o la transferencia del aprendizaje de tareas motoras (Hanin & Martens, 1978).

Como comentamos anteriormente, es en este período cuando se estrechan las relaciones entre los estudios de aprendizaje motor y las destrezas puramente deportivas que precisaban enseñar/aprender los profesionales del deporte con la publicación del *Psychology of Coaching* (Lawther, 1951), único manual sobre el tema destinado a los entrenadores con un lenguaje popular para ellos que establecía un puente entre investigación y aplicación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Se empezaron a introducir cursos de aprendizaje y desarrollo motor entre los que destacan el del propio Lawther (Universidad de Pennsylvania), el de Henry (Universidad de Berkeley) y el de Slater-Henmel (Universidad de Indiana), que propiciaron el intercambio de opiniones entre ambos tipos de profesionales dando como resultado una serie de reuniones informales aprovechando el marco de las convenciones anuales de la *American Association for Health, Physical Education and Recreation* (AAHPER) que contribuyeron a la difusión de la disciplina en EE.UU. y Canadá.

Por su parte, los europeos comienzan a cursar Masters en Educación Física y se publican algunos manuales sobre habilidades deportivas (Knapp, 1963) o aprendizaje motor (Cratty, 1964) que relacionan aún más la investigación de laboratorio con las destrezas deportivas, aunque no sólo sobre esta temática de interés para psicólogos o educadores físicos ya que también se editaron obras como *Problem Athletes and How to Andel Them* (Olgivie & Tutko, 1966) que despertaron un considerable interés al investigar exhaustivamente la personalidad de los deportistas y desarrollar un inventario de motivación atlética que pretendía dar una medida de la motivación de los deportistas.

En el bloque soviético ya hemos comentado que los institutos de cultura física se reorganizaron como centros de investigación y formación y aunque se continuó trabajando con el objetivo de la preparación psicológica de las atletas, no se olvidó la formación de entrenadores como medio de intervención indirecta utilizando unos boletines que se enviaban por correo a los entrenadores con un material muy específico y un lenguaje apropiado y con la realización de seminarios periódicos destinados a los profesionales de la educación física (Shneidman, 1979). Fruto de este interés por la formación fue la creación de la primera cátedra de Psicología del Deporte, cargo que ocupó Kunath, en la Escuela de Formación de Educadores Físicos del Instituto de Cultura Física de Leipzig, y la publicación de dos manuales, uno sobre aprendizaje motor (Meinel, 1960) y otro sobre Psicología del Deporte (Kunath, 1963), fomentándose el intercambio de profesionales de la extinta República Democrática Alemana con los Institutos de Moscú y Leningrado.

Pero si bien hasta 1959 tan sólo un 20% del trabajo se dedicaba a la preparación del deportista, con las aportaciones de Rudik (1960) sobre la preparación psicológica comienzan a ampliarse los trabajos aplicados de forma más sistemática, lo que culmina con la designación de Vanek como observador del equipo olímpico japonés en 1964. Vanek utilizó la técnica del *entrenamiento modelado* para enseñar a sus deportistas a enfrentarse con situaciones estresantes como las que podrían encontrar en la competición, destacando, como veremos en el siguiente apartado, que tras esta Olimpíada crecería el interés, sobre todo en los países de la Europa del Este, por la contratación de psicólogos para los Juegos Olímpicos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

1.1.4 RECONOCIMIENTO OFICIAL DE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE COMO ÁREA DE APLICACIÓN

Si bien hasta la década de los 80 no comienzan a producirse importantes reflexiones en torno a la definición de la Psicología del Deporte y al rol profesional del psicólogo deportivo, 1965 es de obligada mención como referencia histórica ya que se celebró el I Congreso Mundial de Psicología del Deporte, donde se pudo observar la gran dispersión conceptual y metodológica existente en los trabajos presentados (Magill, 1986 y Riera, 1989b), no comenzándose hasta la década de los 70 con los primeros intentos de sistematizar una teoría del aprendizaje motor que, desde un enfoque más cognitivo y centrado en el proceso, intentara superar las limitaciones de las teorías E-R basándose en modelos específicos y estudiando tareas alejadas de las puramente deportivas.

Este período se caracteriza por el estudio de dos temas: por un lado, el aprendizaje y el rendimiento motor en tareas simples aún poco relacionadas con destrezas deportivas y, por otro, el de la evaluación de la personalidad; aunque desde 1975 comenzaron a plantearse problemas metodológicos y conceptuales a los tests y cuestionarios de evaluación generales usados para ello. También comienzan a editarse nuevas publicaciones bien de carácter general como el *Journal of Motor Behavior* (1969), o bien de carácter específicamente deportivo como el *International Journal of Sport Psychology* (1970).

Aunque como acabamos de decir la preparación psicológica del deportista era el tema preferente de investigación, la mayor preocupación la constituía el estudio de las tensiones previas a la competición, la búsqueda del nivel óptimo de activación de los deportistas y el tiempo de concentración ideal para cada deportista y para cada situación deportiva específica, llegándose a la conclusión de que, en función de las variables anteriormente mencionadas, si éste variaba el sujeto podía desconcentrarse con el consiguiente perjuicio para el rendimiento.

Smieskol (1972) y Kunath (1976) consideran que los tres temas preferentes de estudio en esta fase eran: la preparación psicológica del deportista para conseguir la mejor adaptación a unas condiciones extremas, tanto en el entrenamiento como en la competición; la evaluación del deportista mediante el uso de la observación y pruebas específicas; y la evaluación del clima del grupo y el rendimiento deportivo.

Es el momento del movimiento asociativo y la celebración de congresos científicos. Así, y por nombrar tan sólo las más antiguas, cabe citar la fundación de la Sociedad Italiana (1965), a la que siguieron la Francesa (1967), la Inglesa y la Suiza (1969) y la Alemana Occidental (1970) o la constitución en 1968 de la *Federation Européenne de la Psychologie du Sport et des Activités Corporelles*) (FEPSAC). Por lo que respecta al continente americano, son de destacar la *North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity* (NAPSA) creada en 1967 y considerada la más influyente sociedad para la Psicología del Deporte tanto en el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ámbito académico como profesional. En Canadá, Willberg (1969) constituyó en la Universidad de Alberta la *Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology* (CSPLSP) influyendo en el fomento de la investigación y el incremento del interés por la Psicología del Deporte (Willams, 1991). Este aumento en cantidad y calidad de las investigaciones en Psicología del Deporte queda patente con la publicación de una revista específica de investigación, el *Journal of Sport Psychology* (1979).

Junto a Riordan (1981), consideramos que las características comunes en el período comprendido entre 1966 y 1979 fueron las siguientes:

- La investigación sistemática realizada por un número creciente de psicólogos del deporte y una mejor preparación de éstos junto con un mayor grado de cooperación e intercambio.
- El objetivo común de avanzar en el conocimiento básico a través del estudio experimental aunque no existía una conciencia clara de cuál era ese conocimiento. Razón por la que los temas investigados eran muy diversos y se toma como referencia las corrientes de la Psicología del momento.
- Un mayor rigor metodológico y un aumento en el número de problemas investigados.
- El reconocimiento de la Psicología del Deporte, el considerable interés de los entrenadores por ella y una superior demanda de psicólogos deportivos.

En general podemos decir que es en este período cuando se consolida la aplicación de la Psicología del Deporte tanto como forma de preparación de los deportistas en habilidades de esta índole como de asesoramiento a entrenadores sobre los principios básicos de la Psicología aplicables en situaciones deportivas, aunque el nombre que se le da a este tipo de preparación pudiera variar en función de la zona geográfica. Así, mientras en el bloque oriental el nombre más comúnmente utilizado es el de *preparación psicológica* o *auto-regulación*, en los Estados Unidos se le llama *entrenamiento psicológico* o *entrenamiento mental* y en Europa Occidental *preparación psicosomática* o *preparación psicotónica*, vocablos que si bien vienen a querer significar lo mismo reflejan las diferentes orientaciones teóricas y metodológicas de quienes llevaban a cabo dichas aplicaciones, así como las funciones asignadas al psicólogo deportivo y las diversas técnicas a utilizar.

En los países socialistas fue a partir de los años 60 cuando se comenzó a sistematizar la preparación psicológica de los atletas, ya que hasta entonces la labor se limitaba a la formación e información de los entrenadores y al desarrollo de las investigaciones básicas sobre el tema. Estas actuaciones dieron lugar a que estos países pasaran de ganar 16 medallas en la Olimpiada de Tokio en 1964 (3 de oro, 7 de plata y 6 de bronce) a quedar segundos en los Juegos de Montreal en 1976 con 64

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

medallas (4 de oro, 25 de plata y 35 de bronce), si bien hay que convenir con Hanin & Martens (1978) que este éxito se produjo por la aplicación sistemática y seria de todas las ciencias del deporte y la actitud de entrenadores, atletas y directivos hacia la Psicología del Deporte.

También en los EE.UU. se dedicaron al estudio y asesoramiento de entrenadores deportivos pero solamente en aquellos aspectos relacionados con la ejecución de los deportistas ya que entre 1970 y 1976 aún no existía una preparación psicológica seria del deportista de elite, por lo que los esfuerzos se encaminaban más hacia el estudio de la motivación, el autocontrol de la ansiedad y otros temas relacionados con el rendimiento deportivo.

1.1.5 INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE (1980-2000)

No será hasta principios de los años ochenta cuando la Psicología del Deporte presente una clara orientación cognitiva y centre su atención en los pensamientos y las representaciones mentales de los deportistas, en la forma en que los jugadores utilizan las técnicas psicológicas y cómo influyen en su rendimiento.

Según Williams (1991), la Maratón de Nueva York de 1983 ofreció un excelente ejemplo de cómo el diálogo interno influye en el rendimiento deportivo: El corredor inglés Smith encabezaba la carrera y a 300 metros de la meta fue rebasado por el neozelandés Dixon que terminaría ganando la carrera con una diferencia de 9 segundos. El psicólogo deportivo Morgan (1984) indicó que el triunfo se debió en gran parte a la utilización de una estrategia cognitiva. En los comentarios que aparecieron en los periódicos, Dixon declaraba: *"... a la milla de la marcha, iba pensando: con una zancada de una milla se resuelve el problema y he conseguido hacerlo"*. Por el contrario, Smith declaraba haberse dicho *"... no siento las piernas. Pensaba en tropezar y caerme"* (de hecho, Smith se desmayó en la meta).

En esta época el Comité Olímpico de los Estados Unidos puso en marcha la *Sport Psychology Advisory Board* y en 1985 contrató al primer psicólogo deportivo con dedicación plena. En 1986 se pone en marcha la División 47: *Exercise and Sport Psychology* de la *American Psychological Association* (APA).

Son muchos los psicólogos del deporte que han desarrollado técnicas para entrenar a deportistas y equipos en la elaboración de pensamientos positivos, centrándose en lo que desean que suceda, fomentando un renovado interés por la representación mental de imágenes, la sugestión y las técnicas cognitivas, que se han convertido en una parte esencial de la mayoría de los programas de entrenamiento mental en el deporte. Esta línea de intervención influyó directamente en posteriores líneas de investigación que la Psicología del Deporte llevaría a cabo y es justamente en este contexto de investigación donde se inserta nuestro proyecto actual de trabajo: "Estrategias y Actitudes en el Deporte".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En la actualidad los profesionales trabajan no sólo con deportistas de competición, también lo hacen en la industria de la salud y en el acondicionamiento físico diseñando programas que maximicen la participación y fortalezcan el bienestar tanto físico como psicológico. Pero aún queda pendiente la formación íntegra de profesionales que además de Psicología también sepan de Deporte y de ciencias afines al Ejercicio Físico, ya que el pensamiento y las actitudes negativas influyen en la ejecución.

La Psicología del Deporte es una disciplina aceptada y reconocida tanto por la Psicología Oficial como por la Comunidad Científica y, lo que es más importante, se ha convertido en una necesidad para todas las personas implicadas en las Ciencias del Deporte y el Ejercicio Físico, según Salmela (1992) hay 2700 personas trabajando en esta disciplina en 61 países.

1.1.6 DESARROLLO DE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE EN ESPAÑA

La década de los 80 supuso el reconocimiento oficial de la Psicología del Deporte en nuestro país, aumentando el número de investigaciones y de cursos sobre esta disciplina aunque hay que reconocer que en el ámbito aplicado la evolución ha sido más lenta.

Respecto a la investigación hay que destacar que, al igual que ocurría con la orientación en el ámbito mundial, los trabajos van cambiando desde los estudios sobre el tema de la personalidad hacia los enfocados al entrenamiento psicológico con una metodología más de campo y centrada en trabajos más relevantes en el ámbito deportivo, de forma que hoy día se demanda a los investigadores no sólo un mayor conocimiento de los aspectos psicológicos básicos (implicados en cualquier actividad deportiva) y de la metodología científica, sino también un adecuado conocimiento del propio deporte en el que se pretende llevar a cabo la investigación.

Este aumento en el número y la calidad de los trabajos hay que buscarlo en el comienzo del movimiento asociativo, del que fue pionera la *Associació Catalana de Psicologia de L'Esport*, que desde su fundación en 1983 viene celebrando jornadas anuales con la participación de entrenadores, psicólogos y licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte para la difusión y el intercambio de conocimientos sobre el tema.

Coincidiendo con el décimo aniversario de la creación del INEF de Barcelona, se celebró el I Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte (Barcelona, 1986), al que asistieron unas 400 personas y contó con la presencia de la Junta Directiva de la ISSP. Este acto sirvió para que durante la celebración del II Congreso Nacional (Granada, 1987) se fundara la *Federación Española de Asociaciones de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (FEAPAFD). Desde

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

entonces se han creado en nuestro país múltiples asociaciones tras la celebración de diversos congresos (Pamplona, 1989; Sevilla, 1993; Valencia, 1995; Las Palmas, 1997, Murcia, 1999; Extremadura, 2000; Pontevedra, 2001; León, 2002; Cádiz, 2003).

Por lo que respecta a las publicaciones hay que reseñar que además del aumento del número de revistas que incluían trabajos psicológicos (*Apunts. Educació Física i Esport, Motricidad, Revista de Investigación y Documentación en Ciencias de la Educación Física y el Deporte,* por citar algunas) y de la publicación de números monográficos en otras (*Anuario de Psicología, Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, etc.); en 1992 se editó por primera vez y con carácter semestral la *Revista de Psicología del Deporte*, patrocinada por la FEAPAFD y en el 2001 vio la luz la publicación *Cuadernos de Psicología del Deporte*, editada por la Universidad de Murcia.

También es digno de mención el aumento del número de libros publicados por autores españoles: Roca (1983a y b), Oña (1987, 1994) y Ruiz Pérez (1987, 1994, 1995 y 1997) sobre tiempo de reacción y aprendizaje y desarrollo motor; Palmi (1983), Riera (1985 y 1989), García-Mas (1991, 1994 y 2002), Marrero (1988, 1998 y 1999), Gil Martínez (1991), Riera & Cruz (1991), De Diego & Sagredo (1992), González (1992), Balaguer (1994), Cantón (1996), Caracuel & Pérez (1996), Cantón (1996), Buceta (1998), Gillén (1999 y 2002), Nieto & Garcés (1999), Mora (2000), Dosil (2002 y 2003), Carrascosa (2003) y San Juan (2003), sobre aspectos generales de la Psicología del Deporte y la Psicología aplicada a la actividad física, así como del entrenamiento psicológico de los deportistas, a los que hay que añadir la publicación de las Actas de las ya referidas Jornadas Catalanas (ACPE, 1983-1991) y de los distintos congresos nacionales celebrados hasta el momento (1986-2003).

El aumento en la formación fue también una de las claves del mayor desarrollo de la investigación y a este respecto hay que mencionar que en la década de los 80, además de los ya existentes en Madrid y Barcelona, entre 1986 y 1987 se crearon siete nuevos centros (Granada, Lleida, Vitoria, La Coruña, Las Palmas, León y Valencia, en 1987), instaurándose en cuatro de ellos programas de doctorado y reconociéndosele oficialmente a los INEFs el rango universitario (hoy algunos de ellos han cambiado su denominación por la de Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), lo que proporcionó una mayor consolidación de los estudios en éste ámbito.

Por lo que respecta a su aplicación mencionar que si bien ésta se ha desarrollado más tardíamente, la celebración en nuestro país de eventos como los XXV Juegos Olímpicos (Barcelona, 1992) y el Congreso Científico Olímpico (Benalmádena, 1992) representaron un gran paso en la instauración de la figura del psicólogo del deporte en los equipos multidisciplinares. Según una encuesta realizada en 1991 por De Diego & Sagredo, siete federaciones olímpicas contaban con un psicólogo de forma más o menos estable y en varias otras se incluía de forma

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

esporádica para la realización de cursos específicos de formación de entrenadores, encontrándose entre ellas federaciones como las de tenis, gimnasia, halterofilia, hockey sobre patines y sobre hierba, baloncesto, judo, esgrima, bádminton, ciclismo, taekwondo y fútbol, así como la de deportes de invierno.

En la actualidad son ya varios los clubes que cuentan con la figura del psicólogo deportivo entre su equipo técnico, especialmente en las escuelas deportivas, y las propuestas de las federaciones se orientan hacia la creación de un *Servicio de Atención Psicológica* para los deportistas federados. Así pues, nos podemos sentir orgullosos del protagonismo en el desarrollo de la Psicología del Deporte.

Para no extendernos excesivamente en lo sucedido en nuestro país destacamos los siguientes acontecimientos y autores como referentes de nuestra propia historia en la Psicología del Deporte:

- La figura pionera de José María Cagigal, enfoque psicopedagógico de la Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- Los primeros estudios empíricos de Psicología del Deporte en el Centro de Medicina Deportiva de la Residencia Blume de Barcelona (1962).
- La Psicología del Deporte en los Institutos Nacionales de Educación Física (Madrid, 1967 y Barcelona, 1976).
- La celebración del III Congreso Mundial de Psicología del Deporte (Madrid, 1973).
- La fundación de la Associació Catalana de Psicologia de l'Esport (Barcelona, 1983) y la organización del I Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte (Barcelona, 1986).
- El II Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte y la fundación de la Federación Española de Asociaciones de Psicología del Deporte (Granada, 1987).
- Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, con la inclusión en sus planes de estudio de materias relacionadas con esta disciplina (Aprendizaje Motor, Desarrollo Motor, Psicología Aplicada a la Actividad Física y el Deporte, Dinámica de Grupos Deportivos, Control Motor, Psicosociología Aplicada a la Actividad Física y el Deporte, Rendimiento Deportivo, etc.).
- La introducción de la Psicología del Deporte en el currículo de los estudios de Psicología (Bellaterra, 1982/83) y la incorporación de dicha área en diferentes universidades de nuestro país, tanto en la titulación de Psicología como en la de Maestro Especialista en Educación Física.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- La incorporación en las Escuelas de Entrenadores de las Federaciones Deportivas de nuestro país de la Psicología del Deporte como asignatura obligatoria.
- Comienzo de cursos de Postgrado, Master y Doctorado en Psicología del Deporte en la UAB, UCM, UNED.
- Revista de Psicología del Deporte (Universidad de las Islas Baleares, 1991). La publicación de Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, 1995) y Cuadernos de Psicología del Deporte (Universidad de Murcia, 2001).
- Incorporación plena en el Colegio Oficial de Psicólogos marcando y asumiendo una serie de criterios definidos por la APA para la consolidación de la formación de los psicólogos deportivos y la actividad profesional.

De la historia de la Psicología hemos aprendido que es posible encontrar aplicaciones específicas en la diversidad de acciones del ser humano.

No pretendemos especializarnos más y más en un área determinada para saber cada vez más de aspectos particulares del deporte y el ejercicio físico, aunque los mismos sean atractivos e interesantes, porque si así se orienta la investigación y la práctica psicológica llegaremos a saber muy poco de lo realmente interesante: el ser humano, desde una perspectiva global, dentro de un contexto determinado y en constante proceso de cambio; buscando la superación individual que le lleva a la propia superación.

La función última de la Psicología del Deporte será conseguir la optimización de las personas que realizan actividades físicas y deportivas para que mantengan el equilibrio adecuado entre el deporte y su vida.

1.2 DIMENSIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL EN PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

La Psicología del Deporte aporta la sistematización y el rigor en las investigaciones deportivas orientadas a cuatro sectores específicos: investigación, aplicación, entrenamiento y difusión.

Utiliza los descubrimientos de los psicólogos que están en conexión con las Ciencias del Deporte para proporcionar los medios y las técnicas adecuadas en cada situación. Así, la Psicología del Deporte está en estrecha relación con la práctica deportiva y los psicólogos del deporte deben tener un conocimiento completo tanto de las áreas de la ciencia del deporte como de la esfera de conocimientos psicológicos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

1.2.1 DIMENSIÓN TEÓRICA

En cuanto a las líneas de investigación iniciales ya hemos comentado que destacan los estudios sobre el aprendizaje motor y la personalidad. Respecto del primero cabe resaltar la repercusión de los trabajos de los alumnos de Henry (Universidad de Berkeley), quienes siguieron investigando sobre tareas motrices. Estos experimentos se caracterizaban aún por la ausencia de una teorización adecuada, por lo que a principios de los 70 se intentaron desarrollar modelos que superaran las limitaciones encontradas en el modelo E-R desde una postura más cognitiva.

Propuestas como las de Adams (1971) o Schmidt (1975) centraban sus experimentos en el estudio del proceso de aprendizaje desde un marco mucho más cercano a la teoría de la información y la cibernética. No obstante, las tareas motrices estudiadas eran poco relevantes para el deporte y se utilizaron como medio útil para la comprobación de sus hipótesis experimentales. Siguiendo a autores como Martens (1979), Salmela (1979), Wiggins (1984), Williams & Straub (1986) o Feltz (1987), cabe señalar como características más importantes de esta época las siguientes:

- El interés fundamental por consolidar la disciplina ya que mediante experimentos de laboratorio se pretendía ampliar los conocimientos básicos sobre el tema.
- La falta de una definición teórica y concreción empírica con escasa continuación en un mismo programa de investigación, lo que llevó a la creación de modelos específicos y parciales.
- La utilización de tareas motrices simples fáciles de medir y registrar pero poco útiles para el deporte.
- La gran cantidad existente de investigaciones sobre la personalidad mediante el uso de pruebas de papel y lápiz, si bien este tipo de investigación descendió a partir de 1975 por las duras críticas recibidas.

No obstante, sería Martens quien en un artículo publicado en 1975 planteara los diversos problemas metodológicos y conceptuales subyacentes en el uso de los instrumentos de evaluación utilizados (cuestionarios), conclusiones a las que llegó tras analizar los resultados de diversos estudios y encontrar datos excesivamente contradictorios en ellos (Fisher, Ryan & Martens, 1976).

Durante los años 70 la Psicología del Deporte comenzó realmente a florecer. Debido al número cada vez mayor de psicólogos del deporte, la investigación sistemática jugó un mayor papel en esta década. Las líneas de trabajo eran variadas y se dirigían a distintos colectivos. En los últimos años de esta década y principios de los 80 se popularizó la aplicación de las teorías y técnicas psicológicas al deporte con vistas a mejorar el rendimiento y el desarrollo personal de los deportistas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Los psicólogos deportivos, al adoptar diferentes enfoques teóricos y metodológicos, difieren en su perspectiva sobre las intervenciones con éxito de los deportistas (Weinberg, 1996). En función de la corriente psicológica de referencia tendremos una u otra orientación por lo que se hace necesario conocer las diferentes líneas de investigación que se están llevando a cabo en Psicología Básica y, esencialmente, las teorías en las que se apoyan. Sirva el siguiente esquema para entender la búsqueda desesperada de una teoría psicológica adecuada a la diversidad de situaciones y contextos deportivos.

- **ENFOQUE CONDUCTUAL:** Considera que los principales determinantes de la conducta de un deportista proceden del entorno y dan poca importancia a los procesos internos, centrando su atención en la forma en que los factores del ambiente influyen en la conducta. Si observamos lo que ocurre en el deporte de competición parece que este enfoque es el más utilizado por entrenadores y psicólogos del deporte, donde la variabilidad de la conducta está en función de la manipulación sistemática del entorno (Allen & Iwata, 1980).

- **ORIENTACIÓN PSICOFISIOLÓGICA:** Considera que la mejor forma de investigar la conducta durante la práctica deportiva es mediante el examen de los procesos fisiológicos cerebrales y su influencia en la actividad física. Normalmente se evalúa el ritmo cardiaco, EEG, potenciales de acción y EMG para, posteriormente, relacionar estas medidas con la conducta deportiva y obtener técnicas de *biofeedback* útiles para entrenar en deportes de precisión (Landers, 1985).

- **ORIENTACIÓN COGNITIVO CONDUCTUAL:** Se da relevancia a las cogniciones del deportista en la creencia de que el pensamiento es crucial para la acción, es decir, por el modo en que el deportista interpreta el entorno. Desde esta perspectiva se desarrollan medidas de autoinformes para evaluar variables tales como la autoconfianza, la ansiedad, las orientaciones de meta, la motivación o la visualización y observar su relación con el rendimiento deportivo (Gould & Weinberg, 1985).

  Una variedad de esta orientación la encontramos en el trabajo *Enfoque del manejo de las habilidades psicológicas para el rendimiento*, donde se plantea que el manejo cognitivo del rendimiento viene dado por el uso de habilidades psicológicas como componentes básicos de la dimensión mental del rendimiento deportivo. Los métodos usados para incrementar el nivel de habilidad mental son el entrenamiento de las destrezas psicológicas (PST) con las técnicas correspondientes (Vealey, 1988), siendo necesario distinguir entre los resultados (cambio de estados psicológicos) y los métodos para lograr dichos resultados (intervención psicológica). Es decir, se trata de separar las habilidades de los deportistas (autoconfianza, motivación, etc.) de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

las técnicas usadas para influir en las habilidades (relajación, feedback, etc.). En esta línea se encuadra el modelo de Murphy & Tammen (1998) compuesto por tres pasos (Figura 1.1).

Figura 1.1: *Pasos de la aplicación de las habilidades psicológicas para el rendimiento* (fuente: MURPHY & TAMMEN, 1998)

- **ENFOQUE SOCIAL COGNITIVO:** Centra la atención en el ambiente social como determinante de las diferencias individuales, que son el resultado de aprender nuevas experiencias. Considera que el aprendizaje en las sesiones de entrenamiento deportivo se lleva a cabo en situaciones de mediación social con múltiples variables que deben ser analizadas y estudiadas para poder ofrecer información a los profesionales sobre lo que ocurre en situaciones reales y cómo mejorar y optimizar los aprendizajes (Riera, 1989; Famose, 1992; Ruiz, 1994; Ruiz & Sánchez Bañuelos, 1994; Duda, 1998). Cuestiones tales como ¿Qué hace que unos sujetos sean más competentes que otros en diferentes contextos y situaciones? ¿Cómo se aprende a ser competente en el deporte? ¿Qué diferencia a los expertos de los novatos en el deporte? ¿Cómo influye la percepción de la autoconfianza en la competencia deportiva ante las diferentes tareas que se les presentan en las sesiones de entrenamiento? ¿Cómo deben ser las tareas para favorecer los procesos de aprendizaje? ¿Hasta qué punto la comprensión de la tarea o deporte influye en su realización? o ¿Cómo debe organizarse la práctica para favorecer la conciencia táctica necesaria en los deportes?, son ejemplos de líneas de investigación que han surgido desde la propia Psicología del Deporte y que en la actualidad están en alza, por lo que deben ser estudiadas y analizadas desde una vertiente ecológica si lo que se quiere ofrecer son propuestas de solución a situaciones reales y no simulaciones de laboratorio.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Las teorías psicológicas futuras de la acción aplicadas al deporte y al ejercicio físico estarán en condiciones de elaborar las bases científicas del Deporte como campo humano de actuación en relación con el contexto y el medio ambiente circundante. Sin duda estamos asistiendo a una progresiva transformación en la comprensión del fenómeno de la Psicología del Deporte.

1.2.2 DIMENSIÓN CONCEPTUAL

Son muchas las definiciones que se han dado de Psicología del Deporte. Nosotros entendemos que definir es limitar, lo que contradice la filosofía de La Psicología del Deporte por ello, y sin ánimo de contradecirnos, las definiciones que presentamos son orientativas y organizativas, estando abiertos a cualquier nuevo planteamiento psicológicamente bien fundamentado.

Se ha llegado a un acuerdo tácito de incluir en esta dimensión conceptos como *Psicología Aplicada a la Actividad Física y el Deporte* y *Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico.* Como siempre empezamos a tener problemas cuando no hay una clara delimitación conceptual y es cuando empiezan las dificultades terminológicas. Como estamos utilizando de forma alternativa estas acepciones dentro del área común de Psicología del Deporte, consideramos oportuno presentar la siguiente delimitación conceptual:

La Psicología del Deporte consiste en la *aplicación de los métodos y técnicas derivadas de la Psicología, en conjunción con la experiencia de las Ciencias del Deporte, para la adquisición inicial, práctica asociativa y automatización en la mejora de las habilidades y destrezas físicas, deportivas y psicológicas que garanticen el éxito personal y social de los sujetos que participan en las mismas.*

La Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico *estudia el modo en que los factores psicológicos afectan al rendimiento físico de los individuos intentando comprender cómo la participación en el deporte y la actividad física influye en el desarrollo, salud y bienestar físico y psicológico de las personas que llevan a cabo dichas actividades a través de su vida.*

Podemos considerar que la primera se orienta más hacia al deporte de competición y que la segunda se orienta más hacia la actividad física y la salud. Por otra parte hay que diferenciar claramente dos apartados claves en estas definiciones: una cosa es la teoría y otra la intervención o práctica; puede que no caminen al unísono en el trabajo del psicólogo del deporte, pero esto no quiere decir que la práctica no sea eficaz. Lo que ocurre es que falta una teoría básica que fundamente la práctica, más aún en Psicología del Deporte.

En coordinación con el pensamiento de Singer, recogido en la sesión de trabajo celebrada en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2003) aceptamos que la Psicología del Deporte es *ciencia y práctica de la comprensión y su influencia en la*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

acción motora para conseguir un objetivo. Cuando hablamos de ciencia nos referimos a investigación básica y cuando hablamos de aplicación nos referimos a la intervención que resuelve problemas deportivos y motrices.

Si el movimiento lo podemos evaluar entonces podremos descubrir cosas que tanto el psicólogo del deporte como el entrenador necesitan. Hay que definir claramente el rol de cada uno de ellos, por tanto, la Psicología del Deporte debe orientarse hacia:

- *Asesoramiento:* Papel que deben desempeñar los psicólogos del deporte.
- *Performance:* Buscando la mejora del rendimiento de los deportistas, papel que deben desempeñar conjuntamente psicólogos y entrenadores.
- *Adquisición de tareas y habilidades:* Se trata de aprender determinadas técnicas y tácticas deportivas de la manera más eficaz, papel que debe desempeñar el entrenador.

La Psicología del Deporte ha acumulado una gran experiencia durante los últimos años y muchos países han demostrado un alto grado de eficacia con la utilización de este tipo de conocimientos en distintos sujetos y deportes, lo que nos permite afirmar que en un futuro próximo resultará difícil alcanzar el máximo rendimiento y lograr la mayor competencia sin contar con el apoyo de los servicios psicológicos.

En resumen, la Psicología del Deporte debe alimentarse de la Psicología Básica y de las Ciencias del Deporte si quiere ser positiva y útil. En función del tipo de deporte y el nivel o categoría del mismo así habrá que orientar la Psicología del Deporte y hacerla situacional, es decir, si el deporte es individual o de equipo, habrá que actuar de forma diferente. Para concretar algún detalle más, deberá favorecer la motivación continuada, el proceso de toma de decisiones, la anticipación deportiva, el control psicológico, la concentración, la atención, etc.

1.3 ÁREAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

El panorama actual de las líneas de investigación que aparecen presentes en la revisión bibliométrica realizada por Mora, García, Toro & Zarco (1995) de las revistas especializadas en Psicología del Deporte destacan fundamentalmente: la tecnología cognitiva, los procesos y las estrategias cognitivas; la profesión del psicólogo del deporte; el deporte como mejora personal y social; las repercusiones fisiológicas del ejercicio físico; los instrumentos y escalas de medición; el control de la ansiedad y el estrés; el marco teórico de la Psicología del deporte; etc. Tras la revisión de los manuales más importantes en Psicología del Deporte podemos decir que actualmente los temas de investigación se orientan hacia siete áreas de interés que pasamos a enumerar de forma esquemática.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

1.3.1 APRENDIZAJE, ACTIVIDAD Y TAREAS MOTORAS

Desde el punto de vista del aprendizaje de los diferentes deportes y las tareas que se consideran básicas, debemos investigar sobre:

- Demandas de las situaciones deportivas.
- Simulaciones de la práctica deportiva.
- Enseñanza de las técnicas desde una perspectiva práctica.
- Utilización del feedback para el aprendizaje.
- Procesos de aprendizaje deportivo.
- Aprendizaje por observación.
- Automatización de tareas deportivas.
- Procesamiento de la información.
- Utilizar sistemas expertos como modelo para los novatos.
- Dinámica de la percepción-acción.
- Toma de conciencia en el aprendizaje de tareas.

1.3.2 DEPORTE BASE

Son los jóvenes un punto central en el estudio de la Psicología del Deporte, por ello debemos prestar especial atención a:

- Períodos de aprendizaje óptimos.
- Experiencias previas de aprendizaje y experiencias ideales de aprendizaje.
- Influencia del entrenador en los deportistas.
- Influencias de los padres en los deportistas.
- Influencias del desarrollo físico y psicológico en los deportistas.
- Motivos y motivaciones de los jóvenes para la práctica deportiva, su inicio y mantenimiento.
- Drogas y sus efectos en los jóvenes.
- Consideraciones generales del aprendizaje deportivo.
- Desarrollo moral y valores a través del deporte.

1.3.3 ENTRENAMIENTO MENTAL EN PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

No se trata sólo de intervención, hay que investigar y reflexionar sobre el tipo de entrenamiento más adecuado a los sujetos, situaciones y deportes. Para ello debemos prestar especial atención a:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Rutinas de la competición.
- Práctica imaginada.
- Focos de atención.
- Atribuciones causales.
- Planificación de objetivos y metas.

1.3.4 Orientación y Asesoramiento en Psicología del Deporte

- Conocido es el rol del psicólogo como asesor y orientador, ahora la Psicología del Deporte debe desempeñar esta función para que los deportistas sepan:
- Afrontar las situaciones con las que se encuentran.
- Prevenir y controlar los estados depresivos que las diferentes situaciones deportivas provocan.
- Informar sobre el efecto del doping y el deporte.
- Prevenir situaciones que producen desórdenes emocionales.
- Preparar la finalización de la vida deportiva.
- Trabajar con deportistas que tienen necesidades deportivas especiales (paraolimpiadas).

1.3.5 Dinámica de grupos deportivos

Se trata de identificar la efectividad de los entrenamientos y el trabajo en equipo, para ello habrá que investigar en:

- La productividad del equipo.
- La cohesión de equipo.
- El liderazgo y su efectividad.
- Los procesos interactivos de los deportistas y los entrenadores.
- Las dimensiones sociales.
- Los efectos de los espectadores.

1.3.6 Evaluación en Psicología del Deporte

En este apartado destacamos objetivos importantes como son:

- Construcción de instrumentos de evaluación, diagnóstico y medición de aspectos psicológicos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Estudio de las atribuciones causales en el deporte y la actividad física.
- Establecimiento de procedimientos de diagnósticos bien fundamentados.
- Selección y detección de sujetos hábiles (genios deportivos).
- Orientar la evaluación hacia la predicción de los acontecimientos.

1.3.7 CALIDAD DE VIDA

Las áreas que se incluyen en este apartado son:

- Auto percepción positiva.
- Motivación y ejercicio.
- Adherencia al ejercicio.
- Beneficios psicológicos para los que realizan Actividad Física y Deporte.
- Calidad de vida a través de la Actividad Física.
- Investigación de programas concretos de Actividad Física y Deporte para la salud física y psicológica.

Después de 35 años de investigación y práctica, las perspectivas para el presente milenio se orientan hacia la divulgación de la Psicología del Deporte mediante el reto de aplicaciones prácticas concretas en diferentes situaciones y actividades deportivas. Se trata de integrar los servicios profesionales de la Psicología del Deporte con la investigación científica y alcanzar el objetivo general: beneficios para el deporte y los deportistas.

Para promover mayores niveles en la investigación la APA patrocina un Congreso Anual para el debate y la disertación, reconociendo así el potencial que tiene la investigación para hacer una contribución significativa a la base teórica y aplicada de la Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico.

1.4 ÁREAS DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN DEPORTE DE COMPETICIÓN

Los especialistas en Psicología del Deporte centran su interés en el entrenamiento y en las variables que influyen en el mismo para mejorar la actuación deportiva y como consecuencia el aprendizaje de los deportistas. Pero ¿dónde está su preocupación por los procesos implicados en el aprendizaje de los deportistas?. Parece necesario preguntarse cómo será el aprendizaje según sea el comportamiento del entrenador, qué mecanismos y procesos se activan ante dichos comportamientos y cómo, conocidos dichos mecanismos y procesos, el entrenador puede influir de forma incidental o intencional mediante estrategias y técnicas adecuadas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Podemos decir que las áreas de actuación de la Psicología del Deporte giran alrededor de las técnicas de modificación de las acciones deportivas y las estrategias de aprendizaje y buscan el desarrollo de técnicas de energetización y control psicológico; desarrollan la concentración, la percepción-decisión y la toma de conciencia; preparan la relajación física y mental para el control del estrés, la ansiedad, etc.; programan los objetivos y las metas adecuadas para cada situación, prestando más atención a aquellas acciones o aspectos no deportivos de los sujetos que producen interferencia en las acciones deportivas para conseguir un ambiente adecuado de equipo donde los objetivos del mismo sean prioritarios. En definitiva, son técnicas de integración y puesta en marcha de programas adecuados de entrenamiento en destrezas psicológicas aplicadas a la actividad física y el deporte.

La autoconfianza, la motivación y el estrés pueden generar un nivel de activación que condiciona e incluso, en algunas ocasiones, determina el grado de concentración del sujeto. Si entendemos que la atención y la concentración son variables importantes para el funcionamiento psicológico adecuado respecto a la táctica psicológica y el proceso de toma de decisiones, entonces nos encontramos con un nivel de rendimiento que estará determinado por dichas variables, sin olvidar el nivel de habilidad deportiva del sujeto y las condiciones personales y contextuales de la situación deportiva.

Las cinco habilidades psicológicas básicas propuestas por Martens (1987) y las relaciones existentes entre ellas nos sirven para resumir, a modo de decálogo, las líneas de intervención que se deben llevar a cabo en el entrenamiento psicológico de las habilidades de los deportistas de competición:

1. El poder de la tensión, es decir, el sujeto debe aprender a controlar y dirigir la energía mental para alcanzar el nivel óptimo de activación, espíritu de lucha y determinación, actuación consecuente y un sentimiento de gozo y de reto.
2. Alcanzar la relajación proyectando imágenes mentales, ya que nuestros cerebros juegan con representaciones e imágenes que facilitan la acción y desarrollan la creatividad y la visualización productiva.
3. Pensar en imágenes de la competición. Esto es, previsualizar situaciones y predecir mediante representaciones facilita la atención y la concentración.
4. Prestar atención y concentrarse en objetivos específicos de acción para la mejora del rendimiento evitando las distracciones innecesarias y las interferencias provocadas intencionalmente por los contrarios.
5. Los posibles objetivos alcanzables y proyectados mentalmente cargan de energía al sujeto y le sirven de impulso para la acción.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6. Modular la energía psíquica mediante visualizaciones de rendimiento óptimo y objetivos alcanzados, percibiendo sensaciones de estados ideales durante el desarrollo de la actividad (*performance of atach*) y el resultado alcanzado después de la ejecución (*performance of level*).
7. Cuando aumenta la energía también lo hacen la atención y la concentración, pero si sigue aumentando el nivel de activación se producen interferencias con el consiguiente descenso en el rendimiento.
8. Cuando la dirección de la tensión, la ansiedad y el estrés es eficaz, el sujeto enfoca mejor sus objetivos. Cuando existen objetivos claros (objetivos de realización) de rendimiento el estrés por ganar desaparece.
9. Cuando se controla la ansiedad y el estrés, la atención y la concentración mejoran, de forma que se inhiben los pensamientos negativos.
10. La imaginación y proyección mental de los objetivos de realización y de logro es un camino poderoso para conseguirlos, evitando el miedo al fracaso.

Figura 1.2: *Habilidades psicológicas básicas en el deporte*
(fuente: MARTENS, 1987)

Los deportistas expertos tienen un fuerte compromiso con su deporte: Sus entrenamientos son cualitativamente mejores, establecen objetivos, emplean técnicas de representación mental y de imaginación, planifican adecuadamente sus actuaciones física y mentalmente, controlan las distracciones, reconocen las situaciones de presión y las aceptan como algo normal, evalúan la competición y saben diferenciar entre una buena y una mala actuación (Lick & Partington, 1988 y McCaffrey & Orlick, 1989).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Desde esta perspectiva entendemos que las habilidades psicológicas básicas que mejoran el rendimiento deportivo tienen influencia mutua como objetivos a desarrollar, estrategias a aprender y habilidades que deben ser automatizadas. Estas y otras cuestiones psicológicas aplicadas a la actividad física y el deporte deben ser desarrolladas entendiendo que los especialistas en Ciencias del Deporte deben saber y conocer lo que se ha dado en llamar *entrenamiento mental* o *entrenamiento invisible*.

Las razones que justifican la intervención de la Psicología del Deporte hacen referencia a los aspectos psicológicos del deportista de la misma naturaleza y nivel que cualquier otro entrenamiento físico-deportivo. Se trata de aprender a reaccionar adecuadamente ante situaciones de conflicto o frustración, es decir, de no dejar al azar la influencia de los factores psicológicos en el deporte y el control de los pensamientos del deportista; razones que avalan suficientemente la intervención psicológica en el deporte y la actividad física.

1.5 PAPEL DEL PSICÓLOGO DEPORTIVO

Son múltiples las publicaciones aparecidas hasta el momento sobre Psicología del Deporte, por lo que pensamos que ahora lo que hay que hacer es definir el papel del psicólogo del deporte y su orientación hacia la aplicación práctica.

Consideramos que un psicólogo deportivo es aquel técnico que se ocupa de la preparación mental de los sujetos relacionados con el mundo del deporte y el ejercicio físico (deportistas, entrenadores, preparadores físicos, médicos deportivos, etc.) con el fin de obtener estados óptimos de aprendizaje, mantenimiento y mejora en cada situación. Así pues, en el ánimo de extender y especialmente aplicar esta disciplina, el papel fundamental del psicólogo deportivo será formar a los responsables directos y a los deportistas en los conocimientos psicológicos básicos para que puedan insertarlos en la formación, el entrenamiento y la práctica deportiva.

Desde nuestra perspectiva, el papel de psicólogo deportivo fue, es y será fundamental en todos los ámbitos de la actividad física y del deporte, pero son muchos los inconvenientes que existen para que en cada equipo de las diferentes categorías, en cada centro de formación deportiva, en cada centro de enseñanza, en cada federación, en cada municipio, en definitiva, en cada lugar donde se practiquen actividades físico-deportivas, de ocio o de tiempo libre, sea posible situar a un psicólogo del deporte.

Sirva la información que presentamos a continuación de orientación básica para saber las funciones y los ámbitos de aplicación, control y seguimiento de la Psicología Aplicada al Deporte y el Ejercicio Físico, dejando muy claro que hay determinados aspectos que sólo el especialista en Psicología puede llevar a cabo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

1.5.1 FUNCIONES DEL PSICÓLOGO DEPORTIVO

La intervención del Psicólogo de la Actividad Física y el Deporte se desarrolla en los tres grandes ámbitos de aplicación:

- Deporte de Rendimiento (incluyendo el de alto rendimiento).
- Deporte de Base e Iniciación.
- Deporte de Ocio, Salud y Tiempo libre.

Por lo tanto, la función del psicólogo deportivo se circunscribe a las necesidades de estas áreas y se concreta en las siguientes intervenciones:

a) Transmisión de contenidos sobre la actividad física y el deporte a las personas relacionadas con dicha actividad a través de actividades regladas (cursos, masters, jornadas, seminarios, ...) u otras que forman parte de la propia intervención.

b) La investigación es fundamental en este nuevo campo de la Psicología por ser la fuente principal de la formación y de la intervención. Debido a la variedad de ámbitos de aplicación, podemos considerar múltiples objetos de estudio en relación a las funciones del Psicólogo de la Actividad Física y el Deporte, al conjunto de sus áreas de intervención y a la interacción con las personas o instituciones implicadas.

Según las consideraciones de la *Asociación Americana de Psicología* (APA) y el *Colegio Oficial de Psicólogos*, y tras la revisión de textos y manuales de Psicología del Deporte (Hernández Mendo, 1994a), algunas de las funciones del Psicólogo de la Actividad Física y del Deporte pueden ser las siguientes:

1. **ENTRENAMIENTO DEPORTIVO**: Pretende objetivar los programas de entrenamiento; ayudar a identificar tanto a entrenadores como a deportistas los factores que influyen en sus acciones deportivas; asesorar a los entrenadores sobre sus relaciones con los deportistas y de ellos entre sí; y preparar psicológicamente a los deportistas en técnicas adecuadas al tipo de deporte y a las peculiaridades de cada deportista (por ejemplo, en el caso de un deportista que domine perfectamente la técnica pero no la aplique en la competición, trataremos de sacar el máximo partido del entrenamiento de forma que se centre en cuestiones prioritarias dentro de su rendimiento).

2. **COMPETICIÓN DEPORTIVA:** Orientar en los procesos de control, activación, etc., que tienen influencia directa sobre el rendimiento deportivo; asumir el entrenamiento psicológico al mismo nivel e intensidad que el físico o el táctico; organizar una buena planificación de objetivos y metas para la competición en sus dimensiones antes (hacer simulaciones de la competición), durante (la acción del deportista es la variable más importante) y después (recuperación física y mental); mejorar el sistema de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

observación y registro durante los acontecimientos deportivos; evaluar los criterios bajo los cuales el entrenador introduce cambios tácticos y técnicos en el equipo cuando lleva a cabo la actividad deportiva; identificar los factores específicos que influyen en cada deportista respecto a su rendimiento exitoso; asesorar al entrenador de la acción del deportista durante la competición; poner al deportista en situación del rendimiento máximo; aprovechamiento de los periodos de descanso durante la competición deportiva.

3. **PROCESOS DE DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO EN EL DEPORTE:** Aplicar los diferentes instrumentos desarrollados por la psicología al ámbito deportivo para efectuar los diagnósticos correspondientes en los ámbitos cognitivo, afectivo, social y motor; identificar la conducta objeto de estudio en sus diferentes variables de respuesta, así como aquellas que las mantienen o las controlan. Para llevar a cabo dicha evaluación se utilizarán instrumentos y procedimientos válidos y fiables (cuestionarios, entrevistas, observación, tests, autoinformes, etc.).

4. **DIRECCIÓN DE ENTIDADES DEPORTIVAS:** La función de planificación y asesoramiento del Psicólogo de la Actividad Física y el Deporte persigue fundamentalmente informar y orientar a todas aquellas personas vinculadas de una u otra forma con la actividad física y el deporte. El contenido del asesoramiento se refiere a los siguientes aspectos: mejorar la selección y formación, tanto de técnicos como de deportistas; perfeccionar y adecuar los criterios de selección en el deporte; elaborar normas de control y evaluación que compaginen la justicia con la flexibilidad; identificar los factores que influyen en la relación entre percepción de la instalación y el uso o rendimiento que se realiza en la misma. En definitiva, la realización del planes, programas y proyectos deportivos.

5. **ARBITRAJE Y JUICIO DEPORTIVO**: Mejorar la objetividad y justicia de las decisiones arbitrales; disminuir la violencia y agresión en las competiciones deportivas modificando el reglamento y su aplicación; enseñar a los árbitros a identificar simulaciones y engaños de los deportistas y a soportar la presión ambiental; definir con mayor precisión los criterios para evaluar la legalidad o ilegalidad de las acciones deportivas; identificar la estructura idónea de los jurados deportivos así como los factores que influyen en la toma de decisiones para lograr una mejora en la objetividad arbitral.

6. **OCIO Y TIEMPO LIBRE**: Establecer procedimientos para la participación deportiva del ciudadano sin cualidades excepcionales cualquiera que sea su edad, género o nivel social; planificar programas de actividad física dedicados a la tercera edad que les ayude a mantener su autoestima y su

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

mundo de relación y a mejorar la calidad de vida; diseño y planificación de actividades deportivas adecuadas para incluir los distintos programas sociales (delincuencia, menores, drogas, Sida, etc.).

7. **ESPECTÁCULO DEPORTIVO:** Mejorar la vistosidad y la emoción del espectáculo deportivo con nuevas normativas y elementos materiales; prevenir accidentes, tumultos y agresiones durante la competición; incrementar la aceptación social del árbitro y el juez deportivo; explicar la influencia de los factores sociales en el comportamiento individual y grupal de los seguidores deportivos.
8. **PROCESOS DE DESARROLLO**: Identificar el papel que deben desempeñar los niños y los adolescentes en el deporte; identificar los factores que propician bienestar psicológico y físico a la infancia y la adolescencia a través de la práctica deportiva; elaborar programas psicológico-deportivos específicos para cada nivel y edad.
9. **LESIONES DEPORTIVAS Y ATENCIÓN PSICOLÓGICA:** Mantenimiento de destrezas mentales para favorecer la recuperación en las lesiones deportivas; mantenimiento y desarrollo del control sobre el estado ideal de ejecución de los deportistas; ayudar a los deportistas a mejorar sus habilidades mentales para la competición durante los periodos de lesión; concienciar a los deportistas de que no siempre se puede estar al máximo en el rendimiento.

1.5.2 REQUISITOS MÍNIMOS EXIGIDOS AL PSICÓLOGO DEL DEPORTE

La APA reconoce la especialización en Psicología del Deporte después del grado de doctor en una de las áreas primarias de la Psicología y exige al profesional un conocimiento y una experiencia en Ciencias del Deporte.

El Consejo de Representantes de APAs aprobó en febrero de 2003 las condiciones básicas que deben tener los profesionales de la Psicología del Deporte. Ahora quedan por desarrollar los mecanismos específicos para considerar cuándo un profesional de la Psicología puede ser competente como psicólogo del deporte. En la actualidad se están considerando las siguientes alternativas potenciales siguiendo la aprobación del Consejo:

- Desarrollo de las pautas para los psicólogos deportivos.
- Desarrollo de una prueba de la práctica profesional.
- Estar suficientemente acreditado y demostrar formación permanente.

En la línea del planteamiento anterior, es decir, conseguir unos niveles adecuados de especialización que permitan llevar a cabo una práctica profesional que implica la planificación y el asesoramiento mediante el desarrollo de programas de intervención orientados a la formación y prevención de situaciones deportivas, el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Colegio Oficial de Psicólogos (COP) ha establecido los requisitos y criterios de actuación para poder ejercer como profesional de la Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico.

Con el fin de realizar la acreditación profesional se proponen cinco criterios, el primero de los cuales es imprescindible, mientras que el resto son considerados como necesarios para el reconocimiento formativo-profesional:

1. Ser Licenciado en Psicología y estar colegiado en el Colegio Oficial de Psicólogos.
2. Haber realizado prácticas en el campo de la Psicología del Deporte
3. Acreditar actividad/experiencia profesional en el área
4. Participar en investigaciones o estudios de Psicología del Deporte, en instituciones reconocidas.
5. Vinculación y formación en Psicología del Deporte (publicaciones, ponencias, comunicaciones a congresos, etc.).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

RESUMEN

En primer lugar, y para situar nuestro proyecto dentro de un área psicológica oficialmente reconocida, hemos contextualizado la Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico siguiendo un proceso descriptivo de los acontecimientos más destacados a lo largo del desarrollo de esta disciplina, partiendo de los fundamentos básicos de la psicología experimental y culminando con las perspectivas actuales.

El análisis de las investigaciones más destacadas dentro del contexto teórico dominante y los modelos de referencia que se han utilizado, dan una visión de conjunto del proceso llevado a cabo en el ámbito de la actividad física y deportiva sobre los aspectos psicológicos mencionados en las diferentes áreas que se han descrito. Además, si consideramos que la mayoría de las investigaciones se han llevado a cabo a partir de la puesta en marcha de programas de intervención creados por y para las necesidades del contexto, es fácil concluir que uno de los objetivos básicos de esta disciplina ha sido, es y será, su utilidad práctica, y precisamente esta práctica ha sido la base sobre la que poco a poco se ha ido construyendo el cuerpo de conocimientos de la Psicología del Deporte, razón por la cual hemos considerado oportuno introducir de forma esquemática las áreas de intervención que actualmente se están desarrollando.

Ahora interesa la colaboración de asociaciones profesionales, grupos de investigación y centros de formación, así como el marketing necesario, para extender su ámbito de aplicación a todas y cada una de las manifestaciones de la actividad física y deportiva donde los seres humanos participan y seguir con las líneas de investigación enumeradas en el presente capítulo, y esa es, precisamente, nuestra intención con este trabajo: Contribuir al desarrollo de la investigación en Psicología del Deporte mediante el diseño de instrumentos de evaluación de aspectos psicológicos relacionados con el aprendizaje, entrenamiento, e intervención de variables que consideramos pueden ser importantes en el ámbito deportivo y que pasamos a describir en el siguiente capítulo.

Por último y en lo que a nuestro país se refiere, aunque tanto los responsables como los profesionales dedicados a está disciplina poseen una formación psicológica, hemos de reconocer que la misma no es puramente academicista. Al contrario, la especialización procede tanto de la presencia en congresos, jornadas, cursos de postgrado, master, etc., como de las investigaciones realizadas, siendo esta uno de los objetivos que actualmente se han propuesto alcanzar las diferentes asociaciones de Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico, junto con los Colegios Oficiales de Psicólogos y la Asociación Americana de Psicología, para establecer los criterios de formación de estos especialistas y las funciones a ellos encomendadas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CAPÍTULO 2

ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS EN EL CONTEXTO DEPORTIVO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2

El juego siempre ha sido una manifestación típica del ser humano y, curiosamente, somos la única especie que sigue jugando una vez superada la infancia, período donde las actividades lúdicas son fundamentales para el desarrollo biológico, psicológico y social.

Al deporte se llega porque es divertido, porque nos lo pasamos bien y porque conseguimos satisfacciones importantes; pero cuando alguien decide practicarlo de forma regular y participar en competiciones federadas, la situación cambia de forma radical: hay que entrenar y jugar de forma diferente, hay que aprender con rigor las habilidades implicadas y hay que ser competentes para ser eficaces y eficientes.

Con la intención de conocer las investigaciones realizadas en el ámbito del aprendizaje deportivo y destacando las variables psicológicas implicadas en el proceso de entrenamiento, pretendemos contextualizar nuestra investigación a través de los diferentes estudios realizados al respecto.

Partimos de una visión de conjunto de las habilidades psicológicas que han sido consideradas importantes para el rendimiento deportivo; analizamos los procesos básicos del entrenamiento en el deporte y sus componentes; identificamos las estrategias fundamentales que deben ser utilizadas para facilitar dicho entrenamiento, proporcionando criterios adecuados para llevar a cabo su desarrollo; y describimos las investigaciones que se han llevado a cabo respecto a la evaluación de los elementos descritos para confirmar el grado en el que se han conseguido los objetivos propuestos.

2.1 INVESTIGACIÓN DE VARIABLES PSICOLÓGICAS RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO DEPORTIVO

Las investigaciones realizadas por Orlick & Partington (1988) analizan las características psicológicas de setenta y cinco atletas que obtuvieron medalla en los Juegos Olímpicos de 1984 y McCafrey & Orlick (1989) compararon las características psicológicas de los catorce mejores jugadores de golf de Canadá en la temporada 1987/88.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En ambos trabajos quedó patente que los deportistas presentaban un fuerte compromiso con el deporte practicado; sus entrenamientos eran cualitativamente mejores; empleaban técnicas de imaginación; controlaban las distracciones; planificaban los entrenamientos y las competiciones; reconocían las situaciones de presión aceptándolas como algo normal; evaluaban las competiciones y diferenciaban entre ejecuciones adecuadas e inadecuadas. Así pues, vemos que los grandes deportistas, además de unas cualidades físicas excepcionales, también tienen determinadas habilidades psicológicas que les permiten mejorar el rendimiento y alcanzar sus objetivos, pero ¿cuáles son y cómo se relacionan entre ellas? Las investigaciones realizas por Martens (1987) le llevan a proponer cinco variables psicológicas que, relacionadas entre sí, mejoran el rendimiento deportivo: energía mental positiva; nivel de estrés; imaginación; atención; y planificación de objetivos y metas. Por su parte, Loehr (1990) considera que tanto los jugadores profesionales como los aficionados experimentan enormes desafíos psicológicos cuando practican deporte y reduce a cuatro las variables: refuerzo de la confianza y la tensión; control del estrés; planificación de estrategias concretas para antes, durante y después de la competición; y fijar metas y actitudes productivas.

Desde nuestra perspectiva y siguiendo las investigaciones de Buceta (1998), las variables psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo tienen una interacción permanente entre las situaciones del contexto y las condiciones personales de cada deportista (estrategias desarrolladas, necesidades, creencias, actitudes, estilos de afrontamiento, estados emocionales, etc.). Esta interacción tiene consecuencias tanto en la percepción de la situación ambiental como en la percepción de los recursos propios para afrontarla y el producto de una y otra será el grado de confianza que el deportista alcanza para hacer frente a la situación.

La percepción de la situación en su conjunto influye en la motivación y si va acompañada de la autoconfianza encontraremos una motivación adecuada; por el contrario, si la autoconfianza es baja la motivación disminuye y en el deportista se genera el desinterés; o podría convertirse en estrés si el deportista tiene que actuar y percibe la amenaza de no poder controlar la situación. Es decir, la autoconfianza es la variable que condiciona la motivación y el estrés y la que determina la disposición psicológica del deportista y su nivel de activación, por lo que podemos considerarla como la *variable moduladora*. La autoconfianza así desarrollada fomenta la motivación y el estrés necesarios para alcanzar un nivel de activación óptimo y conseguir un adecuado funcionamiento psicológico y deportivo que facilite el rendimiento y la satisfacción personal.

Estamos convencidos de que el nivel de activación tiene un papel importante en la capacidad para identificar los estímulos que le indiquen lo que procede hacer en cada momento; es decir, estrategias cognitivas de atención y concentración que le permitan condicionar su funcionamiento psicológico a partir de una interpretación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

adecuada de la información, determinando los procesos tácticos de elaboración y de toma de decisiones respecto a la ejecución deportiva.

La incidencia de la motivación y el estrés no se produce solamente a través de su influencia en el nivel de activación, ambas variables pueden afectar a los estilos de pensamiento o propiciar sesgos en la interpretación de la información que pueden influir en el estado emocional y, por consiguiente, en la toma de decisiones, afectando al funcionamiento físico y psicológico e influyendo en el rendimiento deportivo, tanto en la competición como en el entrenamiento (Figura 2.1).

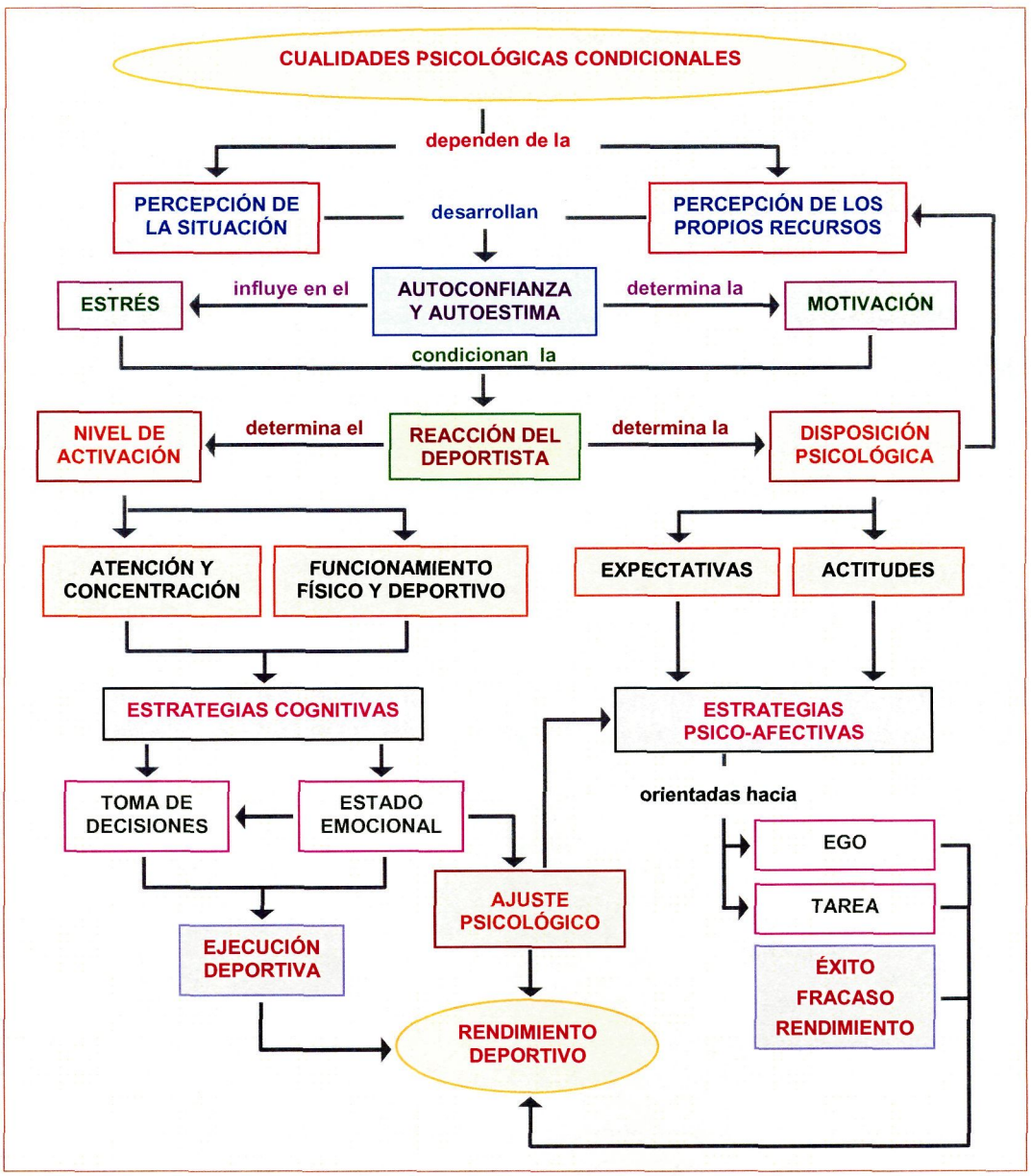


Figura 2.1: *Interacción de variables psicológicas que determinan el rendimiento deportivo* (fuente: BUCETA, 1998)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La actividad deportiva presupone determinadas exigencias psicológicas sin el alcance de las cuales resulta imposible pensar en un buen resultado. Asimismo, cada deporte requiere de unas determinadas potencialidades psicológicas y biológicas que desarrolladas con una práctica dirigida adecuadamente contribuyen a convertirlas en realidad en correspondencia con los principios bajo los cuales ha sido planificado el proceso de entrenamiento; pero aún así, ello no es suficiente.

En investigaciones recientes se ha podido observar que los deportistas deben estar totalmente involucrados en su actividad y sin tensión, alcanzando percepciones para encontrar lo que se denomina "fluencia" (*flow*) y que es entendida como:

> *"... un estado psicológico especial donde mente y cuerpo forman una unidad, donde el deportista tiene conciencia del control psicológico y una disposición mental positiva".* (JACKSON & CSKSZENTMIHALY, 2002)

Nuestra apreciación al respecto la exponemos en el siguiente planteamiento: los componentes fundamentales para alcanzar dicho estado y que curiosamente no podemos medir por pertenecer al mundo invisible, aunque sí es posible acumular, son el deseo, la creencia y la expectación (por ejemplo: "si quieres creer más en algo en lo que crees poco tienes que repetir tu creencia, recordarla verbal y mentalmente y se irá acumulando más y más energía en esa dirección"). Lo mismo ocurre con el deseo y las expectativas, es decir, hay que desear para poder creer y mirar hacia el futuro para generar expectativas, ya que de aquí se nutre el pensamiento que siempre antecede a la acción y condiciona a la siguiente en función de la experiencia.

Todo lo que sucede en el mundo visible del cuerpo tiene que suceder en el mundo invisible de la mente, por ello hay que educar la mente y controlar el pensamiento para funcionar mejor y lograr los objetivos propuestos. Pensamientos y mensajes del tipo "mi mente más potente para servir mejor; cada día y conforme pasan los días me siento mejor, mejor y mejor física y mentalmente; pensamientos positivos me traen ventajas y beneficios en la actividad que realizo; yo así lo deseo, lo creo y así será", contribuyen a facilitar el proceso.

Todo esto no es sino una pequeña muestra de esa comunicación entre mente y cuerpo para llevar a cabo acciones positivas y constructivas en el ámbito personal y deportivo, de ahí la importancia que tiene para psicólogos y entrenadores la investigación en este campo y la aplicación de métodos y técnicas modernas de control psicológico en la preparación de los deportistas.

> *"... hay que utilizar los métodos apropiados para que los deportistas mediante el 'control mental' puedan encontrar la fluencia en su actividad como objetivo psicológico fundamental".* (LEONTIEV, 1979)

Por supuesto que no podemos analizar todas y cada una de las variables psicológicas implicadas en el proceso anteriormente descrito ni las situaciones contextuales en las que se desarrollan, por ello nos limitaremos al estudio de las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

estrategias psicológicas básicas en el proceso de aprendizaje y entrenamiento de las tareas motoras y deportivas necesarias para que cada individuo, con autocontrol y autorregulación, pueda alcanzar su "fluir en el deporte" o nivel de habilidad deportiva óptima.

2.2 ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE ENTRENAMIENTO EN EL DEPORTE

Las investigaciones que hemos revisado a partir de los trabajos de Singer (1993), Ruiz (1997) y Buceta (2003) de los procesos de entrenamiento en el deporte hacen referencia al aprendizaje deportivo considerado como un proceso de adquisición de nuevas formas de actuación mediante el movimiento e incluye los aspectos relacionados con las actividades físicas y deportivas.

Si repasamos los múltiples aprendizajes adquiridos a lo largo de nuestra vida podemos constatar la cantidad de procesos que abarcan y su importancia en la construcción de destrezas y habilidades (andar, correr, saltar, lanzar, subir y bajar escaleras, montar en bicicleta, nadar, escribir, utilizar un ordenador, conducir un automóvil, jugar al tenis, tocar un instrumento musical, etc.). Por este motivo la importancia del estudio de las características y evolución del aprendizaje deportivo es innegable, ya que conociendo mejor cómo se aprende podremos diseñar el entrenamiento de forma más efectiva; además es preciso superar la distinción tradicional entre aprendizaje cognitivo y deportivo, pues ni se trata de fenómenos diferentes ni podemos confundir qué aprendemos con cómo aprendemos (Ribes, 1985 y 1990).

2.2.1 MODELOS RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE DEPORTIVO

Los modelos describen sistemas reales en términos más simples, es decir, nos proporcionan una réplica de la realidad gracias a la cual podremos estudiar, con garantías de control, una situación desde nuevas perspectivas al permitirnos una comprensión fácil, aunque incompleta, de dicha realidad.

Los modelos explicativos de aprendizaje aplicados al entrenamiento de las habilidades deportivas han definido en cada momento las líneas de investigación e intervención:

- *Modelos Físicos:* Se fundamentan en las leyes de la mecánica, la dinámica y la cinemática. Se desarrollan a partir del análisis de la constitución anatómica humana considerando al sujeto formado por un conjunto de articulaciones y segmentos que cumplen las leyes de la física.
- *Modelos Biomecánicos:* Explican el movimiento humano y el aprendizaje deportivo a través de la consideración de diferentes palancas que componen huesos y músculos. Los movimientos surgen de la interacción entre fuerzas internas y externas (trayectorias, velocidades y aceleración).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- *Modelos Biológicos:* Incorporan modelos antropométricos, evolutivos, energéticos y de control deportivo que pretenden explicar el aprendizaje desde una vertiente biológica destacando aspectos anatómicos (estructurales), evolutivos y fisiológicos (funcionales) y psicofisiológicos.
- *Modelos Psicológicos:* Investigan los fenómenos relacionados con la adquisición de las habilidades deportivas que permiten explicar los procesos de aprendizaje. En la lista de las teorías psicológicas que explican el aprendizaje subyace que todo aprendizaje supone un estímulo que activa un proceso neurofisiológico que genera una acción y que esta puede tener consecuencias previsibles.

2.2.2 CONCEPCIONES PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE DEPORTIVO

2.2.2.1 TEORÍAS ASOCIACIONISTAS

Generalmente extrapolan las investigaciones realizadas con animales para intentar conocer, comprender y valorar las aptitudes humanas con el objetivo de explicar las diferencias individuales en el aprendizaje deportivo y predecir su nivel de aprendizaje y su posible rendimiento. Destacan el paradigma operante y respondiente, el moldeamiento, el encadenamiento, la imitación, el desvanecimiento de estímulos, etc., y como representante más significativo podemos mencionar a Fleishman, quien considera que cada sujeto posee las aptitudes necesarias para dominar cualquier destreza deportiva, siendo posible su medida y especificación.

En la actualidad los psicólogos del deporte que siguen estas teorías entienden la conducta deportiva como una relación funcional del conjunto de respuestas mentales, motoras y psicofisiológicas que los deportistas tienen en función de unos antecedentes y unos consecuentes tanto externos como internos; una relación de contingencias; un organismo con unas determinadas características físicas, habilidades motoras, historial de aprendizaje y variables de personalidad que se dan en un medio ambiente físico (cancha, vestuario, pistas de atletismo), social (familia, entrenador, árbitro y jueces, directivos, público, periodistas) y biológico que condiciona el rendimiento deportivo (Gil, 1991).

2.2.2.2 TEORÍAS COGNITIVAS

Destacan dos líneas de investigación independientes y bastante dispares. La primera se refiere al aprendizaje no consciente o implícito y la investigación sobre este asunto se ha centrado en el papel de la atención en el aprendizaje implícito de secuencias (Jiménez; Méndez & Cleeremans, 1996 y Méndez & Jiménez, 1998); la segunda pertenece a la ya clásica tradición de los estudios sobre las habilidades de expertos y novatos en diversos dominios de actuación (Sanz; Pozo; Pérez & Gómez-Crespo, 1996 y Postigo & Pozo, 1998).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Consideran que los sujetos son procesadores activos de información capaces de resolver problemas motrices pero que no han estudiado la dimensión afectiva presente en los procesos de adquisición que permite el descubrimiento y la toma de decisiones. Su aplicación práctica ha sido diferente y han subrayado la capacidad de los sujetos para descubrir, planificar, decidir, regular y evaluar sus acciones motrices (Adams, 1971 y Bernstein, 1976). En esta línea podemos encontrar: el enfoque cibernético, el procesamiento de la información y el enfoque conceptual de Singer.

- **ENFOQUE CIBERNÉTICO CIRCULAR AUTORREGULADOR:** Permite observar cómo el deportista realiza una serie de operaciones cognitivas en orden a lograr los niveles de ejecución previstos. La tarea del entrenador es fundamental y supone valorar el resultado y orientar y corregir los errores para alcanzar el éxito (Grosser & Neuimaier, 1986) (Figura 2.2).

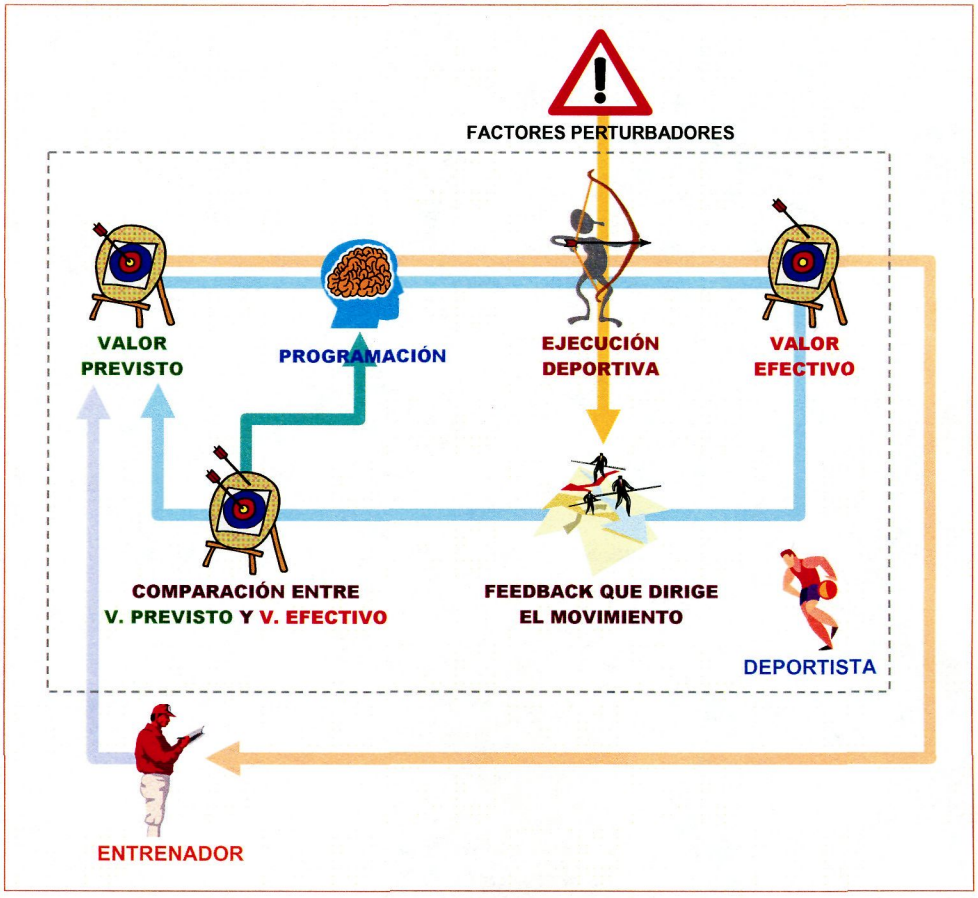


Figura 2.2: *Modelo circular de aprendizaje en el deporte*
(fuente: GROSSER & NEUIMAIER, 1986)

A partir de los resultados obtenidos en sus estudios se convierten en clásicas las cuestiones de representación de los movimientos, control de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

grados de libertad, concepto de problema deportivo, distinción entre movimiento y acción, efecto del medio en el control y regulación de las acciones motrices, etc.

- **TEORÍA DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN:** Se apoya en la teoría de la comunicación para tratar de explicar cómo se produce el proceso de aprendizaje deportivo.

  Welford (1980) plantea el fenómeno de la ejecución y el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices como un sistema de procesamiento de la información en el que intervienen un emisor de información, un canal de transmisión y un receptor, que le permiten distinguir cuatro circuitos: decisión-memoria, control neuromuscular, conocimiento de la ejecución y conocimiento de los resultados (Figura 2.3).

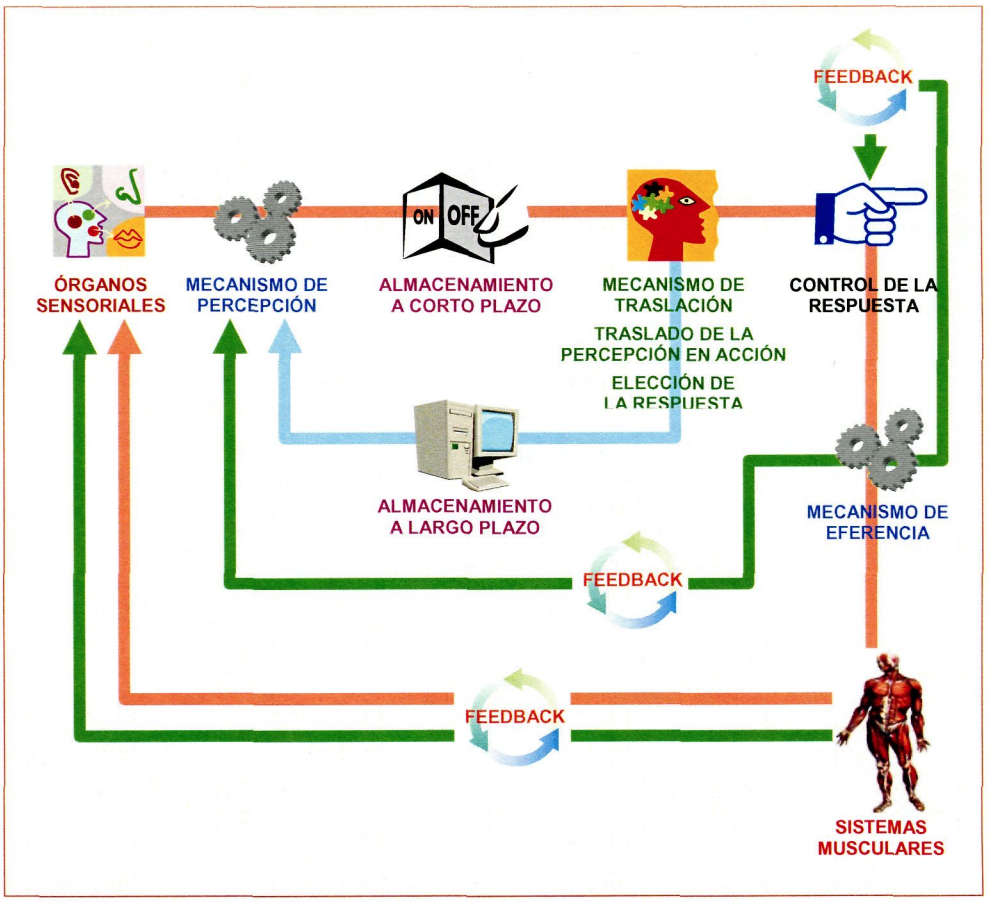


Figura 2.3: *Modelo de aprendizaje en el deporte*
(fuente: WELFORD, 1980)

Fitts & Posner (1968) pretenden describir el proceso de aprendizaje deportivo a partir de las analogías que un canal de información puede transmitir y analizar y enuncia una relación entre velocidad, amplitud del

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

movimiento y precisión. El deportista responde unidireccionalmente a los estímulos del ambiente, por lo que podemos relacionarlo con los planteamientos asociacionistas.

Schmidt (1975 y 1976a) plantea una nueva teoría rescatando el concepto de "esquema" como estructura cognitiva que controla la realización del movimiento y toma el significado de regla o fórmula. Cuando realizan práctica motriz los deportistas incorporan un *Programa Deportivo General* (PDG) que les permite resolver el problema de almacenamiento en la memoria. A partir de estos PDGs se elaboran los esquemas de respuesta motora que especifican el programa deportivo traducido al exterior como un movimiento concreto con consecuencias y resultados específicos.

- **ORIENTACIÓN CONCEPTUAL DE SINGER:** Aunque podríamos incluirla dentro del procesamiento de la información, hemos optado por separarla porque tiene en cuenta los procesos de control especiales que subyacen en la adquisición de habilidades. Enfoca el interés hacia la determinación de las relaciones entre los hipotéticos mecanismos de procesamiento interno, los procesos cognitivos (control potencial) y las estrategias de aprendizaje (generadas externa o internamente).

  Esta orientación considera que gran cantidad de procesamiento de la información continúa cuando el sujeto intenta aprender actividades deportivas complejas y que parte de esos procesos pueden estar bajo el control del aprendiz. La intervención consciente en un momento particular debe estar determinada de acuerdo a las demandas de la tarea, el grado de habilidad personal y los objetivos del programa de entrenamiento.

Desde la perspectiva del procesamiento de la información la naturaleza de una estrategia es tal que capacita al aprendiz a formar una estructura organizacional en la que la información puede ser almacenada y recuperada de modo más eficiente. La composición del orden impuesto por el sujeto depende de la estructura inherente de la información y de las capacidades cognitivas del aprendiz.

El que esta organización sea un resultado de las estrategias empleadas por el aprendiz al construir agrupaciones o relaciones a los *inputs* que han de ser aprendidos permite inferir que la memoria es un proceso constructivo e interactivo, lo que exige del aprendiz buscar activamente relaciones contextuales entre el *input* y la información almacenada en el sistema para que el nuevo material que entra pueda ser transformado y grabado nuevamente en unidades internas más largas.

En general, las estrategias son producidas por un individuo en conjunción con el sistema de procesamiento para facilitar el almacenamiento y la recuperación de la información, comparar la información que está entrando con los referentes previamente almacenados, transformar la información y tomar decisiones sobre el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

movimiento que resultará en la consecución del objetivo deseado. El control cognitivo de factores tales como los afectivos, el nivel de *arousal* para la adaptación de la tensión, los factores cognitivos motivacionales de las expectativas hacia la ejecución de éxitos y los relacionados con las atribuciones causales para los resultados de la actuación, deben estar en coordinación con otros procesos cognitivos que interactúan para dirigir y regular el comportamiento (Riera, 1989a).

2.2.2.3 TEORÍAS DINÁMICAS O ECOLÓGICAS

Entienden que la información está siempre presente para que el sujeto la capte y actúe sin que exista ningún proceso que medie. Evitan utilizar el recurso de las representaciones mentales para explicar cómo es el proceso de aprendizaje deportivo y centran su interés en analizar al sujeto en su situación natural, en la que sus acciones tienen dos fuentes de regulación: la que se localiza en el propio sujeto y la que proviene del contexto en el que está actuando. En este planteamiento son fundamentales los siguientes conceptos:

- *Affordance* (valor funcional o utilidad percibida): Supone que los sujetos perciben la utilidad de los objetos y situaciones de forma directa relacionándola con sus propias capacidades de acción (Burton, 1987).
- *Estructuras de coordinación:* Insisten en que el sujeto debe controlar los diversos grados de libertad de su cuerpo conjugando los grupos musculares y las articulaciones para que actúen como una unidad. El aprendizaje deportivo entraña el descubrimiento de las limitaciones concretas de los músculos y articulaciones puestos en juego para la realización del movimiento (Famose, 1987a; 1987b y 1992).

2.2.3 PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES DEPORTIVAS

Desde una orientación práctica de la actividad física y deportiva son varios los planteamientos que intentan explicar el proceso mediante el cual se desarrollan las habilidades deportivas:

- **SEGÚN EL TIPO DE ACTIVIDAD (GENTILE, 1972):** El proceso de aprendizaje deportivo comprende dos estadios. En el primero de ellos el sujeto capta la idea de movimiento y el objetivo a conseguir; en el segundo, se fija y diversifica la respuesta motriz.

  Es preciso destacar que lo adecuado para la adquisición de una determinada habilidad deportiva puede no serlo para otra, por lo que es necesario analizar la naturaleza de las habilidades a desarrollar y delimitar pautas concretas que el entrenador deberá realizar (comunicación con los deportistas, ampliar la información, guiar la práctica, estructurar las condiciones ambientales para el aprendizaje, etc.).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- **SEGÚN LAS CONSIDERACIONES PRÁCTICAS (MARTENIUK, 1976):** Defiende que la ejecución deportiva está basada en tres tipos de mecanismos que implican exigencias diferentes según el tipo de tarea: perceptivos, de decisión y efectores o de ejecución. Así, mientras que un futbolista que espera el balón pone en juego los tres mecanismos (percibir la trayectoria del pase, elegir/decidir el tiro y tirar); en el saltador de altura las demandas en el mecanismo perceptivo no son tan fuertes como en el ejecutivo, ya que su entorno perceptivo (el "listón" a saltar) permanece estable (Figura 2.4).

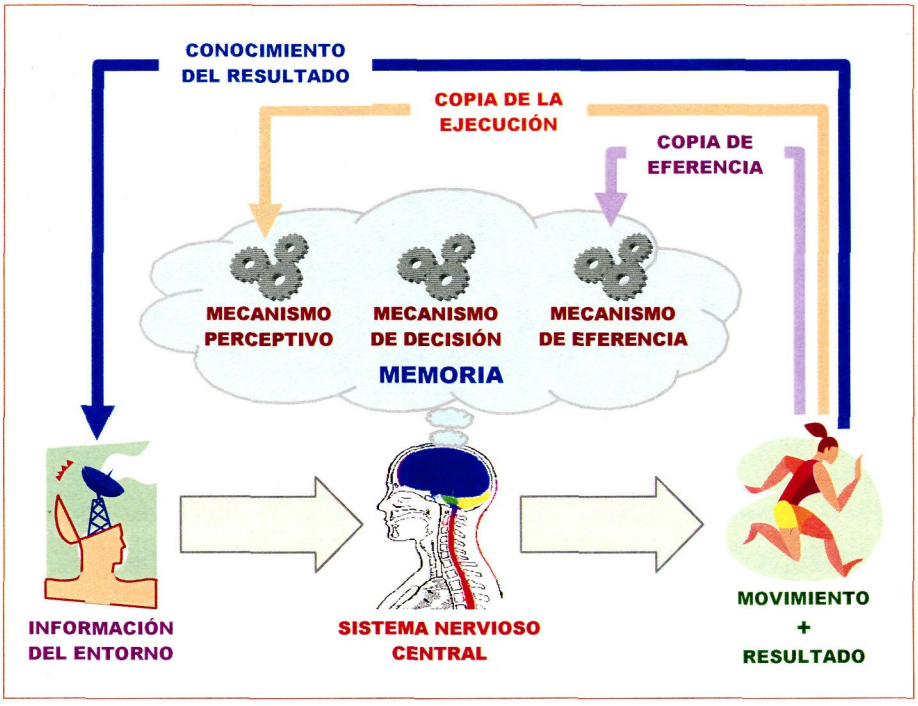


Figura 2.4: *Modelo de ejecución deportiva*
(fuente: MARTENIUK, 1976)

El entrenador puede contribuir al análisis del rendimiento deportivo considerando que el sujeto que aprende activa una serie de mecanismos, procesos y estrategias cognitivas, entre los que destaca el papel de la memoria inmediata, en la que se manejan informaciones sobre el objetivo, el movimiento, la formulación del plan de acción y las ejecuciones o acciones concretas. El entrenador puede ayudar a evaluar el objetivo y modificar el plan de acción, es decir, informar y retroalimentar, favorecer la atención selectiva y apoyar la adquisición de habilidades.

- **SEGÚN LAS ESTRUCTURAS COORDINATIVAS (KERR, 1982):** Destaca la importancia de relacionar al aprendiz con su medio y no considerarlo como un simple ejecutante. Integra las últimas aportaciones sobre los estudios de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

aprendizaje y control deportivo y defiende que el entrenador proponga a los aprendices problemas deportivos en los que se vean afectados por las limitaciones ambientales (canchas, materiales, tierra, agua, nieve, etc.) donde se lleva a cabo la acción deportiva. Esta acción activará un proceso de captación de informaciones diferentes (generales, específicas y personales) que serán seleccionadas discriminando lo relevante de lo irrelevante y que se utilizarán para desencadenar la acción y decidir qué hacer. Como resultado de la acción se establecerán una serie de circuitos reguladores basados en el conocimiento de los resultados (CR); en el conocimiento de la ejecución (CE) y en la generación de un mecanismo de detección de errores. En este proceso tanto las *estructuras de coordinación* que controlan los grados de libertad del sistema como las *limitaciones impuestas* por el medio en el que se va a actuar, son analizadas en situación natural y no de laboratorio.

El papel del entrenador no se limita a facilitar la construcción de las habilidades de los jugadores. Es un mediador que usa el método de descubrimiento guiado para enseñar a aprender y aunque cada aprendizaje sea específico, los sujetos que han aprendido diversas tareas habrán establecido relaciones diferentes; es decir, habrán aprendido a enfrentarse a situaciones nuevas, a encontrar la combinación de los movimientos adecuados y a tener confianza en sus potencialidades para aprender nuevas destrezas. Para conseguirlo el entrenador deberá programar el entrenamiento de una variedad de tareas en función de los objetivos, de los movimientos involucrados y de las relaciones a establecer.

Por otra parte, la consideración del sujeto como agente de su aprendizaje conlleva la incorporación de algún tipo de estrategias cognitivas para elaborar sus acciones, lo que hace probable que muchas de las percepciones de los aprendices sean directas e impliquen un análisis de la situación en relación con sus competencias o sus propios programas de acción, que serán utilizados y adaptados a cada situación de aprendizaje.

- **SEGÚN LA RELACIÓN ESTABLECIDA (RUIZ, 1999):** La potencialidad de este planteamiento estriba en ofertar una perspectiva más global, donde el individuo y sus acciones son una misma parte del sistema que incluye los elementos con los que interactúa, el medio de contacto y los factores de esta interacción. El énfasis no está en estudiar los cambios en el organismo o en las respuestas, sino en cómo cambia la relación entre el organismo y el contexto.

  Defiende que se deben articular: objetivos y metas (explicitar el estado final al que debe llegar el aprendiz como resultado del proceso de entrenamiento); el estado inicial de los conocimientos previos del aprendiz;

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

un modelo de aprendizaje (considerar el pensamiento del deportista para diseñar de una manera eficaz el método a utilizar y que debe tener en cuenta un conocimiento adecuado de los procesos, estrategias y técnicas, las formas de conocimiento implicadas en los estadios cognitivo, asociativo y autónomo, la secuencia de dichos estadios que llevan de uno a otro y las relaciones que se establecen); un modelo de entrenamiento que especifique cómo el modelo de aprendizaje puede llevarse a la práctica y un modelo de evaluación para diagnosticar habilidades y conceptos básicos, ideas previas, detección de errores, control de procesos y logros alcanzados.

Como se puede observar es un acercamiento global del aprendizaje en el deporte que incluye todos y cada uno de los componentes destacados del mismo y lleva a un plan de estrategia metodológica donde se relacionan cada una de las fases y procesos implicados. Es la "piedra angular" en el ámbito deportivo, donde no se aprenden movimientos o gestos deportivos aislados para después combinarlos; al contrario, lo que se aprenden son relaciones.

Aprender implica el establecimiento de nuevas relaciones y no sólo de nuevos movimientos. Por tanto, el análisis del aprendizaje puede apoyarse en aspectos biomecánicos pero no puede ser sustituido por ellos, ya que, desde un enfoque relacional, los movimientos son tan importantes como las tareas, los objetos y los eventos con los que interactúan.

2.2.4 Aprendizaje autorregulado en el Deporte

Una vez analizados los distintos modelos, vistas las teorías más significativas y descrito cómo se entiende el proceso de aprendizaje, finalizamos este apartado con algunas cuestiones que consideramos importantes para el aprendizaje deportivo:

- ¿De qué manera adquieren los deportistas su competencia?
- ¿Cómo cambia el proceso de adquisición motriz según la edad?
- ¿Qué papel juegan los entrenadores en el aprendizaje de los deportistas?
- ¿Cuáles son actualmente las características de un buen acercamiento al aprendizaje deportivo?

Es necesaria una reflexión sobre cómo debe ser considerado y comprendido el aprendizaje deportivo y qué factores contribuyen a que dicho aprendizaje tenga lugar. Es decir, no basta con esperar que los entrenadores asimilen y relacionen las nociones de aprendizaje deportivo con las aportaciones de los diferentes modelos, es preciso un análisis previo que indique hasta qué punto son aplicables estas ideas al ámbito del deporte en particular.

Hay que conectar la percepción organizada, la representación global de lo percibido y la conceptualización de lo percibido y lo representado de manera que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

pasen a formar parte de nuestras ideas, conocimientos, habilidades y valores. Se trata de una forma de organización física y mental de apropiación conceptualizada de la realidad que organice y dirija la observación, el entrenamiento y la investigación y que permita comprender mejor cómo los deportistas aprenden las habilidades deportivas.

Justicia (1996) insiste en la caracterización del aprendizaje como un caso especial de actividad cognitiva, realizada individualmente o en equipo, intencional, intensiva, autorregulada y basada en tareas específicas; un proceso activo y constructivo donde los deportistas establecen metas e intentan planificar, supervisar y regular sus cogniciones, motivaciones y acciones, dirigidas y limitadas por sus objetivos y por las características contextuales del deporte que practican. Estas son actividades de autorregulación que median entre los sujetos en sus contextos y su rendimiento global (González-Pienda et al. 2003).

2.2.4.1 AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

> *"...proceso a través del cual los sujetos activan y mantienen cogniciones, conductas y afectos, orientados hacia objetivos de logro".* (ZIMMERMAN, 1994 y 1995)

Ha sido investigado desde diferentes perspectivas (cognitivo-constructiva, fenomenológica, social-cognitiva, vigotskiana, etc.) lo que ha permitido describir los componentes implicados en el aprendizaje exitoso, explicar las relaciones recíprocas que se establecen entre ellos y relacionar el aprendizaje con las condiciones personales, las metas, la motivación y las emociones (Boekaerts, 1999). Por tanto hay que analizar las necesidades, expectativas y las metas que se proponen ya que son el elemento fundamental para comprender el estilo de aprendizaje y la capacidad de *autorregulación*, donde los aspectos cognitivos y metacognitivos nos aportan la información sobre cómo el deportista se enfrenta a las tareas; es decir, supone pensamientos, sentimientos y acciones que se planifican y adaptan para lograr metas a través de la autoobservación, la autoevalución y la autorrevisión (Figura 2.5).

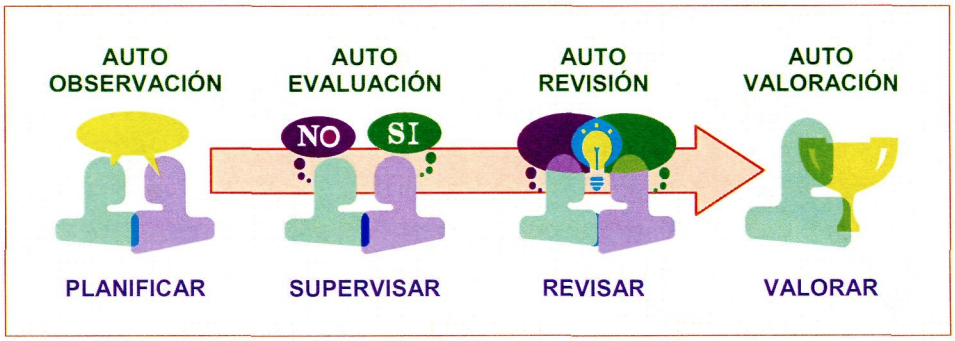


Figura 2.5: *Procesos y estrategias implicados en la autorregulación del aprendizaje* (fuente: PRINTRICH, 2000 y GONZÁLEZ-PINEDA, 2002)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Por su parte, Zimmerman (2000) considera que el aprendizaje autorregulado tiene lugar en tres fases:

1. **PREVIA o PLANIFICACIÓN:** Relativa a los procesos que preceden al esfuerzo dedicado al aprendizaje y que afectan al mismo. Se fijan metas y se elabora un plan para conseguirlas, lo cual supone procesos de planificación respecto a la dirección del aprendizaje, distribución del tiempo disponible y de los recursos necesarios para su realización en función de los requisitos de la tarea que genera expectativas de resultados y de eficacia.
2. **REALIZACIÓN o SUPERVISIÓN:** Donde el control de la cognición, emoción, motivación, ambiental, etc., juegan un papel destacado en la acción que se lleva a cabo; además, la autoobservación favorece la atención de los aspectos específicos de la acción, las condiciones y los resultados obtenidos. Se ponen en juego los procesos de control de la actividad y se desarrollan estrategias de atención, planificación, control de la ejecución, repetición y evaluación, desempeñando un papel importante la toma de conciencia de las estrategias utilizadas y las percepciones sobre su utilidad y coste.
3. **REFLEXIÓN o VALORACIÓN:** Trata de evaluar los logros alcanzados y las atribuciones causales de los mismos para interpretar y valorar lo que ha sucedido en la fase anterior, ya que afecta a sus acciones posteriores.

Sin embargo, previo al planteamiento anterior se produjo un acuerdo acerca de la distinción entre tres fases de aprendizaje en el ámbito deportivo (Fitts, 1964) y desarrolladas a nivel de procesos básicos de aprendizaje por Anderson (1982) entre otros. Siguiendo a Lane (1987), describimos estas fases de la siguiente forma:

- **FASE INICIAL (*Cognitiva o Declarativa*):** Captar y entender la información necesaria para actuar es garantía inicial del posible progreso. Es difícil estar motivado y progresar cuando se desconoce la meta que se persigue, por lo que resulta importante la presencia de la mediación verbal manifiesta ya que el sujeto debe mantener la información en su memoria de trabajo.

  En esta fase no se han de esperar cambios radicales ni consecuciones óptimas ya que los deportistas están totalmente centrados en tratar de hacerlo bien e invierten mucho esfuerzo y atención consciente.

- **FASE INTERMEDIA (*Asociativa y de Práctica*):** Es el paso de la fase declarativa a la procedimental. El sujeto ya no es un novato y se empiezan a manifestar los primeros signos de un atleta que percibe, decide y actúa mejor, eliminando los errores y las deficiencias en la comprensión inicial de la tarea y refinando sus estrategias. La ejecución está bajo el control voluntario, desaparece la dependencia de la mediación verbal y el sujeto comienza a poner en marcha su aprendizaje autorregulado.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Dado que en esta fase los errores no son tan variables necesitará de la intervención externa para eliminar aquellos que aún se manifiesten con mayor persistencia. Con la práctica motriz y mental refinará la imagen de lo que tiene que hacer y será más eficiente seleccionando las estrategias que deberá utilizar en cada situación con los parámetros adecuados.

- **FASE FINAL (*Procedimental y Automática*):** Es la fase de mayores períodos de práctica y donde los distintos componentes de la tarea se integran de manera completa. Se supone que el deportista ya ha alcanzado el máximo y aunque las mejoras son menos destacables sus rendimientos sí lo son. El control de la ejecución deja de ser voluntario y pasa a ser automático, lo cual le permite centrar su atención en otras informaciones del medio.

  Es la fase en la que objetivos y acciones se llevan a cabo de forma fluida y coordinada, de manera fácil y económica. Esta economía no es sólo de energía física, también es cognitiva ya que el procesamiento informativo no es preferentemente consciente sino automático; es el momento del pleno desarrollo del aprendizaje y manifestación de autorregulación, donde las estrategias sirven para mejorar el rendimiento.

Tanto el planteamiento de Zimmerman como la propuesta de Lane, aunque distantes en el tiempo, son compatibles y complementarias entre sí. Mientras el primero introduce más efectivamente procesos y estrategias cognitivo-afectivas y de autocontrol implicados en cada una de las fases, el segundo se orienta más hacia la planificación inicial, la realización de la actividad y el automatismo en la destreza deportiva objeto de aprendizaje, siendo el objetivo más importante conseguir la automatización de las habilidades deportivas para llegar a ser competente.

2.2.4.2 COMPETENCIA DEPORTIVA

Se sabía de la existencia de un conocimiento de tipo declarativo referido al conocimiento de hechos y conceptos y de otro procedimental más ligado a las acciones sobre cómo realizar una tarea que reclamaba las estructuras de control directamente utilizables en la realización de la acción deportiva. En 1986 Wall añadió un tercer tipo relacionado con los sentimientos subjetivos que los deportistas desarrollan y almacenan sobre sí mismos en interacción con el medio y que les dota de la confianza y seguridad necesarias para poder manifestar su competencia motriz.

Los deportistas aprenden a ser más competentes porque aprenden a interpretar las situaciones que reclaman una actuación más eficaz y porque desarrollan los recursos necesarios para responder a las demandas que la situación requiere, todo lo cual implica el desarrollo de un sentimiento de capacidad para actuar y de confianza en sus posibilidades de acción. Así pues, el concepto de competencia deportiva hará referencia al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que el aprendiz realiza con su medio.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

A medida que los deportistas aprenden también experimentan diferentes combinaciones de éxito y fracaso al competir que influyen en su autoconcepto y en su sentimiento de confianza. Sin embargo, pueden aprender a valorar sus propias acciones y limitaciones, a actuar estratégicamente, a evaluar las demandas y a relacionar sus acciones con las consecuencias de las mismas; es decir, pueden acceder a un nivel superior de conocimiento denominado metacognitivo cuyas habilidades influyen en el control y la adquisición de las acciones deportivas (Ruiz, 1994). Este planteamiento asume que en los entrenamientos se habrán de promocionar aquellos conocimientos que contribuyan a mejorar la competencia de los jugadores pero que puedan ser planificados previamente por los preparadores y que se puedan conectar con los conocimientos, procedimientos y actitudes (Coll et al., 1992).

El entrenador tiene que plantear las tareas como situaciones a resolver que deben provocar en el deportista la elaboración de respuestas nuevas mediante el ensayo de posibles soluciones y organizando su comportamiento a partir de los conocimientos previos. El aprendizaje se sitúa así en la zona en la que se incita al sujeto a entregarse a la acción y donde se combinan el nivel de habilidad y el nivel de dificultad, integrando las actividades de entrenamiento (mediación del entrenador) y aprendizaje en la zona de dificultad óptima, denominada por Vygotski (1979) y Rivière (1984) como zona de desarrollo potencial. De igual forma, es preciso incorporar la noción de significación de Florence (1991) y destacar la necesidad de considerar lo que los deportistas conocen y dominan antes de proponer tareas que puedan ser arbitrarias para los sujetos que deben practicarlas. Por tanto, proponer simples situaciones prácticas en las que se únicamente se favorezca la reproducción de manera mecánica de un patrón deportivo previamente establecido no favorece el adecuado aprendizaje.

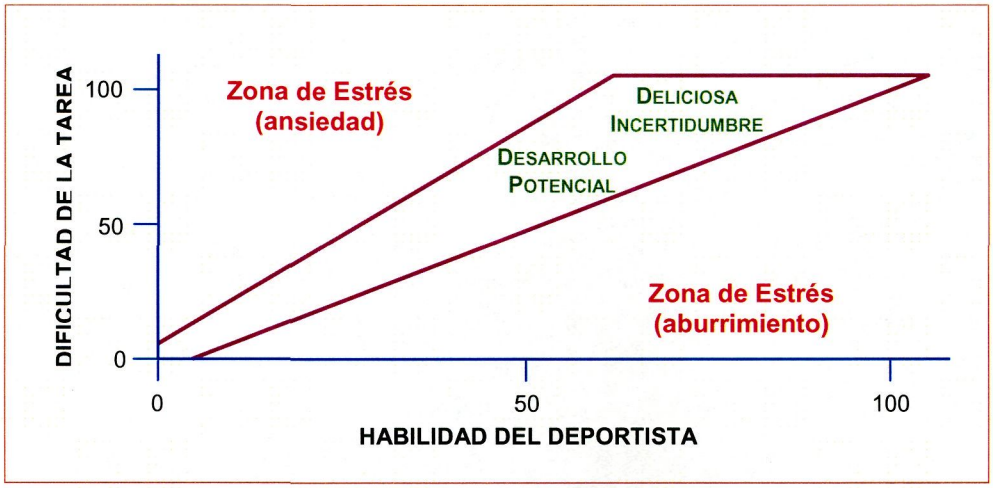


Figura 2.6: *Relación entre la habilidad del jugador y la dificultad de la tarea deportiva* (fuente: MARTENS, 1987)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La esencia de la construcción del conocimiento deportivo se produce como resultado de la interacción entre las disposiciones internas y el medio en el que el deportista se desenvuelve mediante una construcción personal.

Durante el proceso de construcción de su competencia el protagonismo de los deportistas destaca en los contextos de intercambio entre entrenador-deportistas y deportistas-deportistas en una dinámica de aprendizaje compartido y cooperativo en la que se explora la zona potencial de desarrollo de los jugadores mediante la adecuación de las tareas y situaciones a sus niveles de conocimiento y competencia.

Para autores como Bruner & Connolly (1973), Keogh & Surgen (1985), Bransford & Stein (1986) y Ruiz (1994) un sujeto es competente cuando:

1. Identifica y selecciona la información relevante de una situación que debe resolver.
2. Define y representa la situación con precisión.
3. Explora alternativas o métodos de resolución mediante el análisis adecuado.
4. Elabora un plan de acción adecuado a la situación que resuelve el problema.
5. Planifica y actúa conforme a un plan y realiza la secuencia de acciones oportunas.
6. Evalúa los logros y el efecto de sus acciones formulando nuevos planes de acción.

Las representaciones organizadas de las experiencias previas, relativamente permanentes, son las encargadas de filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que el sujeto recibe en función de experiencias deportivas relevantes; es decir, a través de los procesos de aprendizaje el deportista construye estructuras (formas de organizar la información) amplias, complicadas y conectadas entre sí que facilitarán su aprendizaje futuro. En suma, el conocimiento deportivo es un producto de la interacción social y del tipo de deporte donde los procesos psicológicos superiores se adquieren en un contexto social de una manera controlada y, posteriormente, se interiorizan para convertirlos en habituales y automáticos.

Reconocemos la capacidad de los sujetos para enfrentarse de manera autónoma a las diferentes situaciones deportivas y articular una concepción del aprendizaje deportivo en términos de procesos de exploración, descubrimiento y proyección de las soluciones óptimas, más que un simple seguir instrucciones de forma automática o controlada. Desde esta perspectiva es preciso entender el aprendizaje como:

> *"... un proceso dinámico de transformación mutua donde las situaciones nuevas se integran en las ya conocidas y resueltas en la dimensión cognitiva, afectiva, social, ecológica, contextual, motriz y deportiva, por medio del cual un individuo, en su contexto, adquiere a través de la experiencia y la práctica nuevas formas de acción que anteriormente no poseía".* (IZQUIERDO, 1995)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Así pues, el aprendizaje deportivo supone que el deportista participe en la construcción de sus acciones partiendo de sus conocimientos, habilidades, estrategias y patrones deportivos básicos. El deportista competente lo es en parte por su habilidad para emplear las estrategias apropiadas a cada situación logrando automatizar una serie de gestos que no tiene que controlar conscientemente, incluso puede darse la paradoja de que el mismo movimiento, cuando se realiza de forma automática, resulte más fluido en su ejecución que si se va pensando en la forma de realizarlo. El papel del entrenador consiste en facilitar y mediar para que el sujeto aprenda a autorregular sus movimientos, proponiéndole situaciones que favorezcan la competencia deportiva y la adaptabilidad.

2.3 COMPONENTES BÁSICOS DEL APRENDIZAJE EN EL DEPORTE

La Psicología del Deporte no puede limitarse a elaborar modelos teóricos de carácter descriptivo o explicativo ni a dar definiciones exactas, debe proporcionar aportaciones de tipo prescriptivo, es decir, propuestas y pautas de intervención que permitan mejorar las actividades de entrenamiento y aprendizaje deportivos.

Sabemos de la dificultad que entraña esta propuesta por lo que una de las funciones más importantes del psicólogo deportivo será desarrollar actividades referidas a la planificación, tarea que se encuadra dentro de la dimensión tecnológico-proyectiva y de afrontamiento. Esta dimensión está relacionada con la investigación dirigida a la elaboración de diseños de entrenamiento psicológico que permitan ajustar y contextualizar el conocimiento a la aplicación práctica; se trata de realizar investigaciones con sentido de utilidad para mejorar los procesos de entrenamiento, independientemente de la metodología que se utilice.

Es aquí donde encajan de forma directa los métodos y actividades para que los deportistas aprendan los contenidos de su deporte (*formas de saber*); realicen actividades para aprender procedimientos (*formas de poder*) y desarrollen las capacidades necesarias en su actividad deportiva mediante procesos cognitivos apropiados y procesos afectivos moduladotes (*formas de querer*); mediante estrategias de aprendizaje (*formas de hacer*) que serán el medio para conseguir dichos objetivos.

2.3.1 MECANISMOS, PROCESOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE

Aunque no haremos un análisis detallado de cada uno de los elementos que tienen un papel relevante en la Psicología del Deporte, la delimitación terminológica resulta obligatoria para no confundir una serie de conceptos que están siendo ampliamente utilizados, desde una aproximación psicológica, en el ámbito deportivo.

- **MECANISMOS:** Son estructuras de emplazamiento, real o hipotético, asociadas con el sistema nervioso para el tratamiento de la información que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

permiten la realización de una acción mediante procesos y funciones específicas de control (Singer, 1980).

- **PROCESOS:** Son sucesos internos (operaciones mentales) asociados a un determinado mecanismo que implican la manipulación de la información y constituyen la meta de las estrategias de aprendizaje.

  Debido a que son actividades poco visibles y de difícil manipulación no existe un acuerdo generalizado para identificarlos. Según Beltrán (1993) la sensibilización, la atención, la adquisición, la personalización, el control, la recuperación, la transferencia y la evaluación son los procesos más importantes en el aprendizaje para organizar y regular la información recibida y convertirla en acción, sin olvidar el proceso que nos permite conocer y regular el funcionamiento de los procesos anteriores de forma que se atienda a la información relevante en virtud de unas expectativas; codificar, organizar y almacenar dichas informaciones relacionándolas entre sí e integrándolas en habilidades anteriormente almacenadas y, por último, recuperar la información para producir las acciones pertinentes para alcanzar el objetivo deseado.

- **ESTRATEGIAS:** Según Singer (1993) son los modos de proceder (prescritos, redefinidos o autogenerados) en la utilización de la información con la finalidad de decidir, de forma adecuada, cómo conseguir un objetivo. Para Nisbet & Shuckersimith (1987) son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades.

  Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender, pudiendo ser entendidas como el "puente" entre los procesos y las técnicas, es decir, las actividades que hay que realizar para conseguir una meta. Actuar estratégicamente, tanto en el entrenamiento como en la competición, significa actuar de forma eficiente (nivel de resultado alcanzado) y eficaz (coste de la actividad para alcanzar el resultado) para llegar a ser competente con un máximo de certeza y un mínimo coste energético.

- **TÉCNICAS:** Son cada uno de los pasos que el sujeto realiza para llevar a cabo las estrategias psicológicas. Hacen referencia a las destrezas que el deportista puede aprender, potenciar e incorporar a su repertorio de acciones deseables para un mejor afrontamiento de su participación deportiva y una mejora de su rendimiento. La mayoría de programas de entrenamiento psicológico incluyen a la autoconfianza, la motivación, el control del estrés, el nivel de activación, la atención, la concentración y la toma de decisiones como habilidades básicas a desarrollar, pero estas siguen siendo términos muy amplios.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.3.2 ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL DEPORTE

La aproximación de los estilos de enseñanza al estilo de aprendizaje requiere de los entrenadores, como señala Bernard (1990), que comprendan la trama mental de sus deportistas derivada de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes, utilizados por los sujetos en la ejecución de las tareas.

Schmeck (1988) considera que los estilos están formados por conjuntos de estrategias similares que habitualmente utiliza el deportista cuando se enfrenta a la tarea de aprendizaje y los divide en cuatro:

- **PENSAMIENTO (Sternberg, 1999):** Entendido como una manera característica de ser, pensar y sentir, referido no a una habilidad sino a cómo son las actitudes para utilizar las habilidades que se poseen cuando el individuo se enfrenta a una tarea de aprendizaje. Sería el resultado de la relación existente entre el nivel de habilidad y personalidad.
- **MEDIACIONAL (Feuerstein, 1991):** Entendido como la interacción entrenador-deportista que actúa de soporte favoreciendo la competencia cognitiva a partir de la zona de desarrollo próximo, ayudando a ese mediador (técnico) a filtrar y organizar los estímulos del aprendizaje e influir en la transferencia del mismo; es decir, enseñar al deportista a ir más allá de los gestos deportivos.
- **COGNITIVO (Witkin & Goodenouhg, 1985):** Entendido como el modo de funcionamiento que muestra el individuo en sus actividades perceptivas y cognitivas en su relación con el entorno, diferenciando así entre dependencia e independencia de campo.
- **APRENDIZAJE (Kirby, 1988 y Schmeck, 1988):** Entendido como el conjunto de orientaciones o de procedimientos que el sujeto tiene que utilizar de forma habitual y estable cuando se enfrenta a la tarea de aprendizaje.

Dentro de su teoría del autogobierno mental, entendida como el modo que tienen los agentes implicados en el entrenamiento (entrenador y deportista) de aprovechar sus recursos intelectuales, o bien como la capacidad mental utilizada de modo eficaz durante el proceso instruccional, Sternberg (1994 y 1999) diferencia tres estilos o funciones:

- **EJECUTIVO:** Propio de personas que gustan de seguir las reglas y las órdenes, prefiriendo los problemas estructurados y utilizando los procedimientos que ya conocen. Se correspondería con un pensador práctico.
- **LEGISLATIVO:** Característico de personas que gustan de establecer reglas y que prefieren las situaciones ambiguas porque eso les permite plantear diferentes soluciones a un mismo problema, utilizando con rigurosidad algunos de los metacomponentes de la inteligencia, como la planificación, el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

control y la evaluación. Se correspondería con un pensador creativo y donde se trabajarían conceptos como elaborar, imaginar, diseñar, suponer, etc.

- **JUDICIAL:** Propio de quienes gustan de evaluar reglas y procedimientos y analizar problemas ya existentes. Se correspondería con un pensador crítico y analítico.

Por último, Honey & Mumford (1986) prescinden parcialmente de la insistencia en el factor cognitivo, que no es fácilmente modificable, e insisten en otras facetas del aprendizaje que son accesibles al cambio de una manera más rápida, describiendo cuatro estilos de aprendizaje y sus características principales:

- **ACTIVO:** Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.
- **REFLEXIVO:** Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.
- **TEÓRICO:** Metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado.
- **PRAGMÁTICO:** Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.

Estos estilos están en función del contexto y de la tarea a realizar, es decir, no se dan de forma pura. Por ello, y desde una perspectiva interactiva, podremos esquematizar cómo un deportista puesto en una situación de aprendizaje pondrá en juego un estilo propio y particular para resolver dicha situación, articulando sus "conocimientos y destrezas" con "las tareas y contextos" de su forma de adquirir el conocimiento deportivo y "saber" relacionarlos con las "actitudes y emociones" que motiven un "querer". La resultante de combinar "actitudes y emociones" con "conocimientos y destrezas" será la característica de posibilidad "poder", y el resultado final de los tres componentes será "hacer". Dicho de otra manera: Para hacer, hay que querer, poder y saber (Figura 2.7).

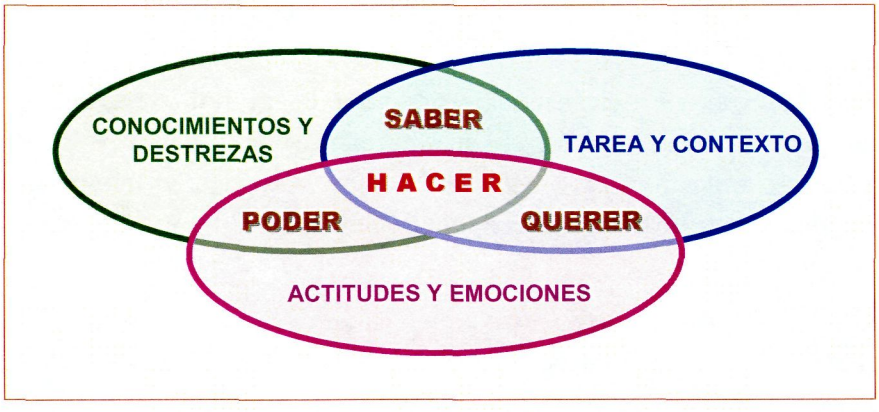


Figura 2.7: *Interacción de los componentes de los estilos de aprendizaje* (fuente: ALONSO; GALLEGO & MONEY, 1994)

En líneas generales podemos definir el *estilo* como el conjunto de cualidades que permanecen en la persona y persisten aún cuando la situación cambie. Se trataría

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

de los procedimientos que utiliza el sujeto para enfrentarse a la solución de un problema dentro de un contexto o situación; mientras que la *estrategia* se refiere a las técnicas particulares y específicas incluidas dentro del estilo (Dunn, Beuadry & Klavas, 1989; Hernández, 1993 y Buendía & Olmedo, 2000). Los resultados obtenidos inciden en el hecho de que ambos, estilos y estrategias, se necesitan mutuamente, es decir, constituyen un todo armónico que nos permite conocer mejor a deportistas y entrenadores, así como los recursos que utilizan en sus actividades para dar respuesta a cuestiones demandadas por el deporte en cuestión y la categoría deportiva en la que participan.

En este trabajo pretendemos investigar de forma explícita la utilización de estrategias de aprendizaje, tanto las orientadas a la tarea como a la persona, por lo que implícitamente estaremos aportando datos para conocer un poco más los estilos de nuestros deportistas. Deseamos igualmente conocer la influencia que tiene la situación en el uso de las estrategias, siempre y cuando se consideren las destrezas no como capacidades innatas que posibilitan una determinada eficacia psicológica, sino como el resultado del desarrollo a través del entrenamiento, la práctica, las expectativas y el potencial de cada sujeto, tal y como sucede en otros aspectos de la vida.

2.4 ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES DEPORTIVAS

El interés por las estrategias de aprendizaje parte de las orientaciones psicopedagógicas. Se ha comprobado que los sujetos con éxito difieren de los menos exitosos en que conocen y usan estrategias de aprendizaje más sofisticadas que la simple repetición mecánica y tienen un mayor conocimiento metacognitivo, lo que les capacita para utilizar distintos recursos en las situaciones que tienen que afrontar (Genovard, 1990 y Melot, 1990). También se ha comprobado que existen diferencias entre las estrategias de aprendizaje empleadas por sujetos reflexivos o impulsivos (Clariana, 1990) y se han intentado establecer relaciones entre rendimiento y estrategias de aprendizaje (Cano & Justicia, 1990).

Las teorías sobre la selección y uso de las estrategias defienden que existe un mecanismo central de más alto nivel que las regula, es lo que se ha llamado *metacognición* (Flavell), *metacomponentes* (Sternberg), *procesos ejecutivos* (Case), *abstracción reflexiva* (Piaget) o *regulación automática* (Bruner).

Para Kurtz (1990), la metacognición regula el uso eficaz de estrategias de dos formas distintas:

1. Para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2. Mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein & Mayer (1986) denominan como *estrategias de control de la comprensión*. El empleo de estrategias de control dota al sujeto de metacognición ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje. Dichas estrategias están constituidas por:

> *"...procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información".* (MONEREO & CLARIANA, 1993)

De acuerdo con lo anterior podemos afirmar que las estrategias son procesos conscientes de la acción que se aplican de forma rutinaria, pero debemos aclarar que es en la etapa inicial del aprendizaje cuando se utilizan de forma explícita, intencional, consciente y controlada y que una vez desarrolladas se convierten en implícitas, incidentales, inconscientes y se automatizan, aunque mantienen la capacidad de ser nuevamente conscientes, basta que el sujeto así lo quiera.

La investigación sobre estrategias de aprendizaje descansa sobre dos concepciones teóricas diferentes:

1. **PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN:** Describiendo los procesos que se suceden de manera secuencial; sin embargo estos procesos ocurren en el interior del individuo, lo que implica una manipulación de la información entrante, por lo que para su funcionamiento precisan de una serie de acciones, sean observables o no. Estas acciones son las *estrategias cognitivas*, utilizadas por el sujeto para cumplir los objetivos de cada una de las fases del procesamiento; las *estrategias metacognitivas*, usadas para supervisar el funcionamiento del sistema; y las condiciones para iniciar y mantener el funcionamiento del mismo, de lo que se encargarían las *estrategias afectivas y motivacionales*.

2. **TRABAJOS ORIENTADOS CON MÁS FUERZA AL CONTEXTO:** Parten de una fenomenología de la conducta real de entrenamiento y aprendizaje en el deporte donde las características individuales interactúan con las características del contexto (estructura de meta, tiempo disponible, complejidad de la tarea, organización del equipo, recursos disponibles, etc.) (Collins, Brown & Newman, 1989).

Como ya hemos comentado, el concepto de aprendizaje permanente y autorregulado es una interacción de factores cognitivos, metacognitivos, motivacionales y contextuales, junto a la disposición y las actitudes no solo hacia el aprendizaje deportivo de las tareas que se deben realizar, sino hacia uno mismo, la percepción de la propia competencia, la capacidad de reflexionar sobre el propio

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

pensamiento, hacia el equipo o grupo y, por qué no decirlo, hacia el entrenador. Esta concepción del aprendizaje amplía la concepción teórica de las estrategias, lo cual supone un cambio en el enfoque del aprendizaje deportivo al buscar más el producto que el proceso en sí.

Toda ejecución deportiva se puede analizar desde un punto de vista técnico, táctico o estratégico (por ejemplo, cuando un futbolista pasa el balón -técnica- a un compañero que está en buena situación -táctica- para conseguir el tanto, permitiendo al equipo alcanzar su objetivo -estrategia-). Estos tres elementos, que tanto entrenadores como deportistas conocen bien, son tres formas distintas de contemplar la acción deportiva:

1. Actuar *estratégicamente* implica estar atento a la multitud de aspectos de la situación deportiva.
2. Actuar *tácticamente* conlleva la adecuación de la acción a los cambios de sus oponentes.
3. Actuar *técnicamente* comporta la interacción con los objetos, contrarios y compañeros.

Sin embargo, la técnica sin la estrategia muere en sí misma porque resulta prácticamente imposible desarrollar cualquier estrategia si los jugadores no poseen una calidad mínima (dominio de la técnica). Si el mejor deportista dejase de entrenar y su preparación física decayera, su rendimiento y eficacia se vendrían abajo, porque no debemos olvidar que si bien son los deportistas quienes realizan la tarea, el entrenador es quien la diseña y evalúa, aplicando a cada situación la táctica que procede.

Podemos usar la siguiente analogía para explicar la diferencia entre técnica y estrategia:

> *"... no tiene sentido un equipo de fútbol de primeras figuras (técnicas) jugando al fútbol sin orden ni concierto, sin un entrenador de categoría que los coordine (estrategias). Y éste poco podría hacer si los jugadores con los que cuenta no tienen las habilidades deportivas necesarias".* (CASTILLO & PÉREZ, 1998)

Al profesional de la Psicología del Deporte le interesa conocer los aspectos psicológicos de la acción deportiva, donde juegan un papel prioritario las estrategias mentales entendidas como secuencias de acción dirigidas a la obtención de metas y que representan complejas operaciones cognitivas antepuestas a los procedimientos específicos de realización de la tarea.

Efectivamente, el conocimiento de las estrategias de aprendizaje empleadas por los deportistas y en qué medida favorecen su rendimiento permitirá que se pueda entrenar en las estrategias a aquellos sujetos que no las desarrollan o no las aplican de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

forma efectiva, mejorando así sus posibilidades. No obstante, debido principalmente a la relativa novedad de los trabajos realizados hasta ahora, creemos que las mismas requieren de una mayor profundización, representando un prometedor campo de investigación para conseguir una mejora de la calidad del entrenamiento deportivo y que a partir de los resultados obtenidos se les pueda proporcionar a los entrenadores indicadores útiles para desarrollar en el marco de su actividad, así como el diseño y elaboración de metodologías de entrenamiento basadas en estrategias de aprendizaje que superen el marco tradicional de habilidades específicas en que se han venido desarrollando y que puede ayudar a la confección de programas que incidan en la mejora del autoconcepto deportivo a partir del entrenamiento en dichas estrategias.

El estudio de las estrategias psicológicas en la actuación deportiva ha generado un cúmulo de investigaciones llevadas a cabo por Mahlo (1969), Todor (1972), Reid (1984 y1986), Ripoll (1987), Singer (1980,1988 y 1994) y Ruiz (1994 y 1995), quienes han analizado cómo los deportistas acometen la solución de situaciones deportivas y de qué forma el conocimiento de las acciones favorece la actuación estratégica.

Por último, es importante resaltar qué aspectos psicológicos vamos a intervenir, es decir, cuáles son las variables psicológicas relacionadas, qué habilidades o destrezas deben ser potenciadas en el entrenamiento psicológico y en qué estrategias hay que apoyarse para abordar este entrenamiento. Las premisas básicas del concepto de entrenamiento mental residen en la salud del deportista, más allá incluso del deporte mismo, del desarrollo integral de la persona y del rendimiento deportivo en su doble dimensión de entrenamiento y competición.

2.4.1 ESTRATEGIAS ORIENTADAS A LA TAREA

Detrás de cada estrategia existen determinadas capacidades que varían según la tarea a realizar y los problemas que se pueden plantear. En esta línea de pensamiento se sitúan autores como Baron (1985), Pressley (1986), Nisbet (1987), y Sternberg (1985, 1986, 1996 y 1997), para quienes la estrategia cognitiva supone una acción mental encaminada a la solución de un problema como una tarea concreta a realizar. En dicha tarea se han de identificar los pasos dados para tratar de hacerlos conscientes y de este modo tratar de mejorarlos.

Aunque desde esta perspectiva en la práctica las estrategias se podrían confundir con las técnicas utilizadas, hemos de decir que se trata de estrategias para aprender antes y mejor los gestos deportivos más que de estrategias para desarrollar capacidades. Los modelos más representativos de esta corriente son:

- **MODELO DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (Baron, 1985):** Considera la inteligencia como un episodio consciente dirigido a metas y define la estrategia como un proceso de búsqueda hacia dichas metas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- **MODELO COMPONENCIAL (Sternberg, 1986):** Estudia las estrategias a partir de la solución de problemas en tareas complejas e identifica como características del pensamiento competente, la rapidez y la flexibilidad en la realización de una tarea determinada o la solución de un problema dado.
- **MODELO DEL USUARIO DE LA BUENA ESTRATEGIA (Pressley, 1989):** Considera que un buen pensar estratégico implica la ordenación adecuada de técnicas y estrategias hacia metas y un amplio conocimiento básico de estrategias.

Todos estos planteamientos pretenden, desde perspectivas cognitivas y metacognitivas, identificar procesos mentales implicados en la realización de una tarea o en la solución de un problema determinado dando por hecho que existe un pensamiento estratégico que depende de determinadas capacidades (inteligencia) y analiza el funcionamiento de dicho pensamiento para resolver problemas deportivos, de ahí la importancia que se dio en su momento a la investigación de los perfiles psicológicos en cada deporte para hacer la selección de talentos.

2.4.2 ESTRATEGIAS CENTRADAS EN EL SUJETO QUE APRENDE

Son muchas las ocasiones en que un deportista se ve influido por factores individuales y contextuales en el momento de elegir una estrategia determinada, razón por la cual nos interesa conocer las cualidades biológicas y psicológicas condicionales formulando objetivos por capacidades, destrezas y habilidades, por valores y actitudes, de manera explícita y clara para intentar mejorarlos. Las tareas (objetivos) serán los medios empleados para desarrollar estas potencialidades cognitivas y afectivas, por lo que daremos un paso más y hablaremos de estrategias centradas en el sujeto que aprende.

Pozo & Monereo (1999) hablan de un aprendizaje estratégico en el que estarían incluidos los procesos cognitivos y afectivos y las disposiciones psicológicas básicas y motivaciones. El sujeto aprendería a partir de las cualidades condicionales, las haya desarrollado o no, al carecer de la mediación adecuada por parte de los mediadores de su aprendizaje; dichas capacidades son objetivos potenciales.

Visto así, un plan de entrenamiento deportivo es un programa de intervención de largo alcance enseñando a aprender, enseñando a pensar y desarrollando procesos cognitivos y afectivos. Las actividades como estrategias de aprendizaje son un aliado poderoso para potenciar la cognición y la afectividad, es decir, para desarrollar habilidades y destrezas que, a su vez, potencien las capacidades y mejoren las cualidades psicológicas condicionales por medio del entrenamiento deportivo. De hecho, pensamos que una sistemática de desarrollo de capacidades a partir de las destrezas (*formas de hacer*) y habilidades (*formas de saber*) por medio de tareas deportivas (*objetivos a realizar*) y procedimientos (*estrategia a aplicar*) pueden llevar a un nivel de ejecución aceptable (*level of performance*).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Conviene recordar que las capacidades son comunes a todas las edades, aunque algunas se adapten mejor que otras a determinadas actividades deportivas. La gran dificultad estriba en la puesta en marcha de estos planteamientos sobre las estrategias de aprendizaje ya que son difíciles de llevar a cabo, más aún cuando descubrimos que el tiempo medio dedicado al entrenamiento en el deporte base es, aproximadamente, de seis horas semanales.

2.5 CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS

Existe una clara distinción entre estrategias cognitivas (operan sobre las tareas que se van a desarrollar) y estrategias de apoyo (crean un clima adecuado durante el proceso de aprendizaje). Por otra parte, las estrategias se relacionan con un determinado tipo de aprendizaje y cada tipo de aprendizaje está vinculado a una serie de estrategias que le son propias (Dansereau, 1985; Román & Gallego, 1994).

Desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado nosotros vamos a integrar estas dos orientaciones considerando que es un buen modelo de clasificación para aplicarlo al deporte y el ejercicio físico.

2.5.1 ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y DE APOYO

Si consideramos las diferentes clasificaciones que han realizado hasta ahora autores como Weinstein & Mayer (1986); McKeachie, Pintrich, Lin & Smith (1986); Chadwick (1990); Monereo (1990[a]); Pozo (1990); Pintrich & De Groot (1990); Pintrich (1991) o Beltrán (1993 y 1996), vemos que hay ciertas coincidencias entre ellos que nos permiten establecer tres grandes clases de estrategias: cognitivas, metacognitivas y de control de recursos.

2.5.1.1 ESTRATEGIAS COGNITIVAS

En su modelo de aprendizaje Mayer (1988) señala que las estrategias cognoscitivas están relacionadas con los componentes del aprendizaje: la instrucción, los procesos del aprendizaje, los resultados del aprendizaje y la ejecución (Figura 2.8).

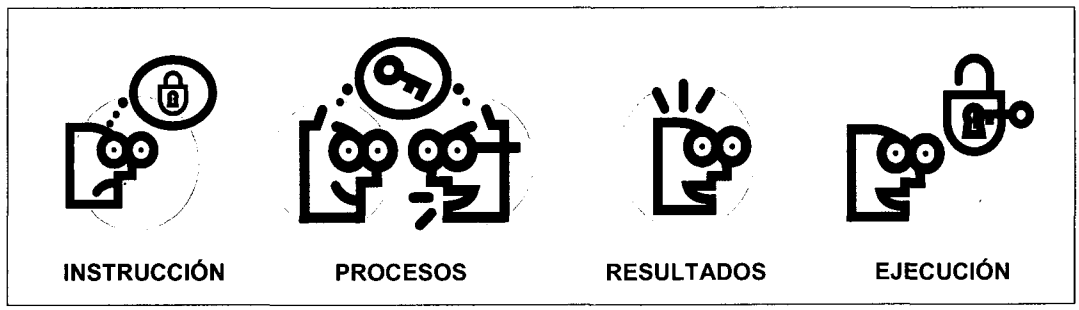


Figura 2.8: *Componentes del aprendizaje*
(fuente: MAYER, 1992)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Conseguir la integración del nuevo material con los conocimientos previos nos permite actuar sobre las tareas a aprender e incorporarlo al sistema y transformarlo para su asimilación y posterior recuperación. La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría hacen referencia a la selección, organización y elaboración de la información y constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo (Mayer, 1992). Para este autor el aprendizaje significativo se define como:

> *"... un proceso en el que el aprendiz se implica en la selección de información relevante, en organizarla en un todo coherente y en integrarla en la estructura de conocimientos ya adquiridos".*

2.5.1.2 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

> *"... permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como su control y regulación, con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje.* (GONZÁLEZ & TOURÓN, 1992)

El conocimiento metacognitivo requiere conciencia y conocimiento de las variables de la persona, de la tarea y de la estrategia (Flavell, 1987 y Justicia, 1996). En relación con estas variables personales está la conciencia y el conocimiento que el sujeto tiene de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas, aspecto este que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos en tanto sujetos que aprenden y piensan (Justicia, 1996).

Por consiguiente, una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales y de las estrategias necesarias para completarla, son requisitos básicos de la consciencia y del conocimiento metacognitivo, a lo que debemos de añadir la regulación y el control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior.

2.5.1.3 ESTRATEGIAS DE CONTROL DE RECURSOS

Sirven como apoyo de los diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la ejecución de la tarea se lleve a buen término (González & Tourón, 1992), teniendo como finalidad sensibilizar al sujeto hacia el aprendizaje integrando tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto (Beltrán, 1996 y Justicia, 1996).

La mayor parte de los autores que trabajan en este campo ponen de manifiesto la relevancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica al coincidir en que motivos, intenciones y metas determinan las estrategias específicas utilizadas en las tareas de aprendizaje. Entienden que las actitudes disposicionales son un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para su utilización (por ejemplo, entrenamiento-competición, rendimiento-satisfacción, realización-logro) como lo son los propósitos e intenciones que guían su conducta ante una tarea de aprendizaje en particular; de este modo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

parece que no es suficiente con disponer de las estrategias de aprendizaje adecuadas, también es necesario controlar su mayor o menor eficacia y modificarlas en función de las demandas de la tarea.

Por tanto, el conocimiento estratégico requiere saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea y cómo y cuándo utilizarlas. Es preciso que los deportistas tengan una disposición favorable y estén motivados tanto para ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de esa tarea.

2.5.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN FUNCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Las estrategias también se pueden clasificar en función de las actividades a realizar. Atendiendo a ese criterio se clasifican en: asociativas, de elaboración, de organización, de control y de apoyo.

2.5.2.1 ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

- **ASOCIACIÓN:** Denominadas por Selmes (1987) como *enfoque superficial*, son operaciones básicas que no promueven relaciones entre conocimientos o tareas, pero que pueden servir de base para su elaboración al incrementar la probabilidad de recordar las tareas sin introducir cambios estructurales en ellas (p.e.: tiros repetidos a puerta siguiendo una instrucción).
- **ELABORACIÓN:** Son un paso intermedio entre las asociativas (no trabajan la información en sí misma) y las organizativas (promueven nuevas estructuras de conocimiento o *enfoque profundo*) (Selmes, 1987). Se pueden producir operaciones más simples donde se establecen dos tipos de relaciones: unas, por lo general extrínsecas, entre elementos de la información que pueden servir de "andamiaje" al aprendizaje mediante la elaboración del objetivo de la tarea deportiva y otras, más complejas, cuando la elaboración se basa en la percepción global de la actividad deportiva.
- **ORGANIZACIÓN:** Consisten en establecer específicamente relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje y los conocimientos previos del sujeto operando de una doble manera: primero, porque depende del nivel de habilidad del deportista que pueda elaborar de forma más o menos compleja esos materiales; segundo, porque la estructura cognitiva resultante modificará la organización de los conocimientos previos manifestando nuevas formas de acción.

2.5.2.2 ESTRATEGIAS DE CONTROL

Entre ellas se incluyen la planificación, la regulación y la evaluación e implican hacer explícitos los objetivos de logro, seguir la pista de las estrategias necesarias para conseguirlos y evaluar los resultados obtenidos para adoptar las acciones oportunas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- **PLANIFICACIÓN:** Sirve para saber, a través del diseño previo, qué hacer y cómo. Las estrategias que se necesitan son el establecimiento de objetivos y metas, la identificación de los conocimientos previos, la descripción de las tareas, el nivel de dificultad, el calendario de ejecución, el tiempo asignado a cada tarea, los recursos necesarios y el esfuerzo requerido y consentido.
- **REGULACIÓN, DIRECCIÓN Y SUPERVISIÓN:** Se utilizan durante la ejecución de la tarea e indican la capacidad que tiene el sujeto para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Es necesario ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea, modificando y buscando estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no resultaran eficaces.
- **EVALUACIÓN:** Verifica el proceso de aprendizaje por medio de la revisión de los pasos dados valorando si se han conseguido o no los objetivos propuestos y la calidad de los resultados, decidiendo cuándo concluir el proceso, cuándo hacer descansos, la duración de los mismos, etc.

2.5.2.3 ESTRATEGIAS DE APOYO O AFECTIVAS

No van dirigidas directamente al aprendizaje de las tareas deportivas, su misión es mejorar la eficacia del aprendizaje por medio del estudio de las condiciones en las que se produce para potenciar actitudes positivas (Danserau, 1985). Vendrían a ser autoinstrucciones para mantener unas condiciones óptimas en la aplicación de las estrategias pudiendo ir dirigidas, en el caso del aprendizaje deportivo, a incrementar la autoconfianza como estrategia moduladora de la motivación y el estrés que lleve a un adecuado nivel de activación.

ESTRATEGIAS	NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	Ensayo repetitivo por asociación	Elaboración	Organización
CONTROL Y DIRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD	Planificación	Regulación	Evaluación
APOYO AL PROCESO ESTRATÉGICO	Establecer, dosificar y mantener la motivación	Enfocar la atención, y mantener la concentración	Potenciar actitudes positivas, desarrollar la autoconfianza y el control de estados emocionales

Tabla 2.1: *Clasificación de las estrategias en función del tipo de actividad*

2.5.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN EL DEPORTE

Desde una perspectiva de aprendizaje autorregulado las estrategias deportivas deben generar en el sujeto su disposición para actuar, tener claro lo que debe hacer (imagen mental), focalizar su atención, realizar el gesto deportivo y evaluarlo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Desde esta orientación las estrategias implicadas en el aprendizaje autorregulado se han clasificado en cuatro categorías (González-Pienda, 2002) y que nosotros vamos a adaptar al deporte y el ejercicio físico.

2.5.3.1 ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN

Son estrategias de información que hacen posible el acceso consciente a las habilidades empleadas para la adquisición asociadas a un mecanismo sensoperceptivo que se orienta hacia determinados objetivos o metas, la comprensión de la tarea a realizar, regularidad, ambientación, etc. Las diferentes fases que se observan son: planificación, supervisión, revisión y valoración.

Las dimensiones en que se llevan a cabo estas estrategias son áreas de autorregulación entre las que se incluyen la *dimensión cognitiva*, conciencia de las variables personales (Flavell, 1987); la *dimensión autorreguladora*, referida a la planificación, el autocontrol y la autoevaluación (Justicia, 1999) y la *dimensión afectiva, de acción y del contexto* (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Printrich, 1989; Printrich & DeGroot, 1990; Printrich & García, 1991 y Printrich, 2000).

2.5.3.2 ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Son las responsables de codificar, almacenar y recuperar la información en la actividad deportiva; es decir, herramientas y métodos de carácter cognitivo que tienen los deportistas a su disposición y que usan en el proceso de aprendizaje. Se han considerado cuatro tipos:

- *Selección o Esencialización* (Hernández & García, 1991): Para separar lo relevante de lo irrelevante y favorecer la comprensión.
- *Repetición* (Beltrán, 1993): Para la retención y automatización de las tareas deportivas, técnicas y tácticas.
- *Organización* (González-Pienda, 2002): Para llevar a cabo la estructuración de los distintos gestos deportivos que más tarde se deben ensamblar mediante conexiones internas adecuadas formando unidades coherentes.
- *Elaboración* (Beltrán, 1993): Para establecer conexiones entre las tareas nuevas y los conocimientos previos que lleven a una mayor significación del aprendizaje ya que es importante percibir, analizar y ejecutar la tareas en situaciones cambiantes e inestables.

En este tipo de estrategias es importante considerar el contexto donde se llevan a cabo, la estabilidad o inestabilidad de la situación, si el deporte es individual o de equipo, si se tiene oposición o colaboración del sujeto que realiza la tarea, etc. Es decir, los deportistas necesitan conocer las condiciones bajo las cuales tienen que llevar a cabo su actividad y, por consiguiente, la aplicación de las estrategias cognitivas oportunas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.5.3.3 ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES

Una de las características de la Psicología del Deporte es el control emocional, donde las situaciones ambientales y las variables personales determinan la percepción de la situación y de los propios recursos que llevan a la autoconfianza, condicionando las reacciones del deportista y su nivel de activación y, en consecuencia, su disposición psicológica.

> *"... en la autorregulación no sólo se emplean recursos cognitivos para optimizar el aprendizaje, también se emplean recursos afectivo-motivacionales para asumir situaciones relacionadas con el bienestar físico y psicológico".* (GARCÍA, 1995)

El establecimiento de metas juega aquí un papel destacado que puede contribuir al desarrollo de estrategias motivacionales concretas. Se observa una motivación básica referida a las necesidades personales, a los retos deportivos, a las consecuencias de los posibles logros, a la relación entre beneficios y costes y a la alta implicación en el proyecto; una motivación cotidiana que parte de una motivación básica elevada y desarrolla el interés por la actividad, plantea retos de superación, pasarlo bien, tener refuerzo social, percibir el dominio de las tareas, percibir progreso en el nivel de habilidad y conseguir satisfacción personal.

Las estrategias motivacionales que se incluyen en este apartado las podemos clasificar en función de las diferentes orientaciones de los deportistas:

- Hacia el ego o hacia la tarea.
- Hacia el rendimiento, el éxito o el fracaso.
- Hacia el compromiso y las intenciones deportivas.
- Hacia la imagen y el bienestar personal.

Por ello se considera fundamental identificar las estrategias que utilizan los deportistas para subir, mantener o bajar las orientaciones motivacionales, por lo que deberemos conocer las atribuciones causales que realizan, observar las fuerzas y debilidades de su condición psicológica emocional y analizar los éxitos y los fracasos (Covingto, 1992).

2.5.3.4 ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DEL TIEMPO Y AYUDA

El contexto deportivo y los recursos disponibles juegan un papel determinante tanto en la ejecución como en la gestión deportiva. En el aprendizaje autorregulado tenemos una limitación importante, a saber: No todos los recursos necesarios están disponibles y bajo la responsabilidad del deportista, son los clubs y los entrenadores los que gestionan el material. Pero la cuestión que nos interesa desde el punto de vista psicológico es cómo gestionar los recursos que están bajo la responsabilidad del deportista.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Las estrategias de gestión de recursos en las que se han centrado la mayoría de las investigaciones y que hemos visto anteriormente se caracterizan en función del recurso en cuestión e incluyen:

- Distribución del tiempo disponible para la actividad.
- Entornos de la actividad.
- Búsqueda de ayuda.

Consideramos que debemos incluir, y por consiguiente investigar, estrategias relacionadas con:

- La ambientación física y psicológica para realizar las tareas.
- El orden y la limpieza en la ejecución de las actividades.
- La regularidad en la acción para cumplir los planes previstos.

La capacidad de los deportistas para atender activamente a estos recursos contextuales en los diferentes períodos de aprendizaje les puede permitir adaptar su entorno a los objetivos y necesidades propias, apoyando sus esfuerzos para realizar las diversas tareas en función de la actividad deportiva que se lleven a cabo. Las tres propuestas de clasificación que se han expuesto tienen elementos comunes y una cierta interacción, sin embargo no es nuestra intención formular una alternativa unificada, ya que podríamos caer en el reduccionismo clasificatorio de la estrategias; tal vez sería procedente hacer taxonomías adaptadas a cada situación de aprendizaje para comprender mejor el uso de dichas estrategias.

Sirvan estas consideraciones clasificatorias de aproximación referencial para investigar de forma ordenada y conocer qué ocurre en cada una de las actividades de aprendizaje que los humanos llevamos a cabo, especialmente en el deporte de competición, donde se producen situaciones que habitualmente no se dan en la vida cotidiana pero que son personas normales quienes las llevan a cabo.

2.5.4 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE EXPERTOS Y NOVATOS

Respecto a los procesos psicológicos en la adquisición de habilidades, se han realizado algunos estudios sobre procesos y estrategias de adquisición y retención y recuperación de habilidades en sujetos tanto expertos como novatos con respecto a tareas concretas (Chi; Glaser & Farr, 1988).

Estos estudios parten de unos supuestos comunes, unas veces explícitos y otras implícitos que, según Pozo (1989), son:

- La diferencia es de conocimientos, no de capacidades.
- La diferencia de conocimientos es tanto cualitativa como cuantitativa. Es decir, los expertos saben más y tienen mejor organizados sus conocimientos que los novatos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- La pericia es un efecto de la práctica acumulada del aprendizaje.
- La pericia se circunscribe en áreas específicas de conocimiento, de forma que se es experto en algo concreto y no en todo.

En la metodología empleada para el estudio de estos factores encontramos dos enfoques que se ocupan de las diferencias cualitativas y cuantitativas, aunque ambos pueden conectarse con algunas de las teorías del aprendizaje revisadas. Las diferencias cuantitativas nos indican que para convertirse en experto es preciso alcanzar un grado de automatización de conocimientos y habilidades en el que no se necesita tomar decisiones a medida que se resuelve el problema, ya que se parte directamente de los datos, El novato, por el contrario, realiza acercamientos progresivos a la meta final, es decir, consume más tiempo y se equivoca más.

Todas estas ventajas se deben a un proceso de automatización como el postulado por Anderson (1983) dentro de su teoría ACT (*Adaptative Control Thought*), pero aunque son ciertas las afirmaciones referidas a que los expertos resuelven los problemas por procesos de automatización y los novatos por procesos atencionales o controlados, esta diferencia se diluye si los enfrentamos a un nuevo problema desconocido para ambos. Por ello se recurre a una nueva metodología para identificar las diferencias entre expertos y novatos en un área concreta de actuación, observando que difieren no sólo en sus conocimientos específicos del área, también lo hacen en la forma en que organizan dichos conocimientos, aunque ambos aspectos están relacionados. Es decir, enfrentados a la misma situación-problema, un experto y un novato no ven el mismo problema ya que sus esquemas de asimilación son diferentes, lo que demuestra la naturaleza de la construcción del conocimiento o la habilidad.

El paso de experto a novato implica, además de cambios cuantitativos en la cantidad de conocimientos o habilidades como consecuencia de la práctica, una verdadera reorganización de esos conocimientos para automatizar determinadas destrezas y reestructurar el conocimiento. Sin embargo, la forma en que se puede favorecer este paso aún está por desarrollar dado que este tipo de investigación ha sido, fundamentalmente, más descriptiva que explicativa.

La producción de reestructuraciones requiere numerosas situaciones de crecimiento y ajuste previas que hagan posible las condiciones que se requieren. Por ello es necesario integrar, desde el punto de vista del entrenamiento deportivo, los grandes enfoques o culturas del aprendizaje que hemos analizado en este capítulo. Tal vez la propia Psicología del Aprendizaje tenga alguna reestructuración pendiente (la reconciliación integradora), lo que llevaría a una mayor coherencia teórica y a una mayor eficacia en sus aplicaciones prácticas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CUANTITATIVOS		CUALITATIVOS	
EXPERTOS	NOVATOS	EXPERTOS	NOVATOS
Representan inicialmente el problema	Inician la acción directamente	Clasifican y categorizan conceptualmente en términos implícitos del enunciado	Clasifican y categorizan por estructuras superficiales basadas en objetos reales y términos explícitos del enunciado
Trabajan hacia adelante, utilizando los datos conocidos para buscar la solución desconocida	Analizan hacia atrás, partiendo de la meta final y luego buscando los datos disponibles para alcanzarla	Se guían por abstracciones conceptuales	Se guían por representaciones de objetos reales organizados según parámetros temporales y reales
Trabajo global del problema	Trabajo analítico del problema y en partes	Dominio de los conocimientos declarativos básicos y el contenido de los esquemas o conceptos que activan	Escasa comprensión de los conceptos y de los esquemas básicos
No necesitan tomar decisiones sobre la forma de resolver el problema	Dedican mucho tiempo a encontrar la vía adecuada para resolver el problema	Procesamiento selectivo referido a rasgos de segundo orden, es decir, no perceptibles directamente	Proceso selectivo de objetos reales o términos del problema, es decir, perceptibles directamente

Tabla 2.2: *Diferencias cuantitativas y cualitativas entre expertos y novatos* (fuente: RUIZ, 1994)

2.6 ENTRENAMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS EN EL DEPORTE

En el deporte de competición uno de los objetivos principales es conseguir el máximo rendimiento y en la consecución de este objetivo el entrenador juega un papel fundamental. El clima creado por los entrenadores influye en las estrategias utilizadas por los deportistas respecto a la autoeficacia, la autoconfianza y la cohesión, ingredientes necesarios para el funcionamiento óptimo de los deportistas.

Si las estrategias pueden mejorarse y sabemos que influyen en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento, entonces debemos actuar en consecuencia y fomentar este desarrollo. La función que se atribuye al entrenador es la promoción de la toma de conciencia general de los procesos implicados y la observación de los propios deportistas de su estilo de aprendizaje. Es decir, facilitar el entrenamiento mediante procedimientos estratégicos acompañados de técnicas apropiadas, proporcionando el feedback necesario para tener conciencia de la actividad. Desde esta perspectiva se le exige al entrenador que sea diseñador, motivador y reflexivo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.6.1 PROMOCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Tomando como referencia los planteamientos de Beltrán (1999), en Psicología del Deporte observamos que la mayoría de los deportistas no utilizan estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo.

Uno de los factores que influye en el elevado índice de absentismo y en el nivel deportivo alcanzado son las dificultades con las que se enfrentan los participantes en actividades deportivas cuyas causas podemos encontrar en:

- Un buen número de deportistas piensan que participar en una actividad deportiva significa jugar un papel pasivo esperando recibir el reconocimiento del entrenador.
- Las dificultades que encontramos en los deportistas están provocadas por el uso deficiente de las estrategias de aprendizaje.
- Existe una carencia en los planes de entrenamiento, especialmente en la incorporación de estrategias adecuadas.
- La creación de múltiples condiciones impuestas por el entrenador para facilitar el aprendizaje fomenta la dependencia y dificulta la transferencia de aprendizaje a diferentes contextos y situaciones.
- La mayoría de los deportistas no usan estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo, sino que se limitan a seguir las instrucciones del entrenador, es decir, se apoyan menos en su autorregulación y más en la autoridad, en este caso la del entrenador.
- El entrenador, quizás inconscientemente, suele recurrir a una metodología que simplifica el aprendizaje haciéndolo repetitivo, mecánico y automático, lo que en menor proporción conduce al deportista a que sea reflexivo y critico de lo que está aprendiendo.

Todas estas dificultades nos sugieren que los sujetos desconocen los factores y las estrategias implicadas en su falta de progreso, por lo que es necesario determinar de qué modo piensa el deportista cuando afronta la tarea y qué deficiencias y recursos reflejan su estilo de afrontamiento. Es decir, analizar los procesos que intervienen en la mayoría de los aprendizajes para sugerir la metodología apropiada para que los deportistas progresen.

A continuación recogemos las investigaciones realizadas por Alonso (1995) y las adaptamos al deporte planteando las siguientes preguntas:

- ¿Los deportistas prestan atención suficiente a lo que han de aprender?
- ¿Tienen los conocimientos previos necesarios para percibir la nueva información?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- ¿Conocen y usan las distintas estrategias de aprendizaje?
- ¿Reflexiona sus aprendizajes y los relaciona con nuevas experiencias?
- ¿Qué estrategias utiliza para recuperar la información que conoce?
- ¿Aplica lo aprendido en el entrenamiento y lo utiliza en la competición?

A partir de estas cuestiones es necesario plantear alternativas de solución que lleven a que el entrenador conozca y promueva estrategias de aprendizaje mas efectivas para elevar el nivel de habilidad y satisfacción de los deportistas, dotándolos de una gama amplia de estrategias de aprendizaje y habilidades que les permitan aprender a aprender significativamente en cada temporada deportiva. A este respecto defendemos una metodología a través de la reflexión en la acción, por tanto la formación de entrenadores deberá estar basada en una dimensión conceptual, reflexiva y práctica que permita desarrollar estrategias de aprendizaje y habilidades deportivas en los diferentes deportes.

2.6.2 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS BÁSICAS

La articulación del aprendizaje en el deporte supone planificar un diseño metodológico que contemple los planteamientos que se han expuesto en los apartados anteriores, especialmente desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado, donde el entrenador es un mediador creativo que orienta hacia el crecimiento profesional, personal y social.

Desde esta perspectiva el papel del entrenador no es el de un simple transmisor de técnicas y tácticas deportivas, sino el de un diseñador creativo de condiciones de práctica desencadenantes de procesos de búsqueda autónoma. Estas condiciones tienen que facilitar a los deportistas la autodirección, autorregulación y autoevaluación de sus propias acciones y la planificación de las mismas en función del contexto (Vereijken et al., 1989).

Los siguientes elementos, propuestos por Pozo (1989) y adaptados por nosotros al contexto deportivo, pueden servir de marco de referencia para el diseño del plan:

- El nivel de competencia y conocimiento de los deportistas explorado mediante procedimientos basados en el rendimiento directo (tests, autoinformes, escalas, etc.) o mediante la observación y análisis de las situaciones en las que pongan en acción sus recursos supone la elaboración de formas nuevas de constatación que vayan más allá de la evaluación de la aptitud física y que incidan en los procesos (pensamiento, estrategias de actuación, toma de decisiones, etc.).
- Los entrenadores han de emplear un entrenamiento más autorregulado que impositivo, hablar con los deportistas y observarles en las situaciones problema de entrenamiento y competición (Wall, 1986).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Construir tareas que se relacionen con el conocimiento anterior, lo que supone aceptar que los deportistas son capaces de saber, comprender y hacer de forma no arbitraria, basándose en su nivel de habilidad y experiencias previas (Bunker & Thorpe, 1983).
- Diseñar situaciones y contextos de práctica que provoquen disonancia, lo que supondrá considerar el conjunto de estrategias disponibles y manifestar una flexibilidad metodológica provocadora de procesos de ajuste y adaptación que eleven la competencia. Los entrenadores deberán considerar que sus deportistas empleen los recursos de forma personal, manifiesten estrategias personales de actuación que no deberán ser descartadas sino empleadas para promocionar la competencia (Singer, 1975 y Ruiz, 1994).
- Analizar la forma de organizar las sesiones de entrenamiento y de práctica para provocar en el sujeto el empleo de los recursos disponibles y la distribución del tiempo, ofreciéndole abundantes y variadas tareas de aprendizaje.

2.6.3 ¿QUÉ HACE UN ENTRENADOR EN EL ENTRENAMIENTO?

Desde una perspectiva general todo entrenador lleva a cabo una serie de acciones encaminadas a que los deportistas aprendan y desarrollen determinadas habilidades a partir de los mecanismos disponibles y de los procesos implicados, utilizando para ello las estrategias y técnicas adecuadas que, en definitiva, son las pautas que definen las actividades que el entrenador lleva a cabo con sus jugadores.

De acuerdo con Buceta (1998), consideramos de manera secuencializada lo que hace, o debería hacer, un entrenador:

- Seleccionar a los jugadores para cada entrenamiento y competición.
- Planificar sus acciones para las diferentes actividades a desarrollar.
- Conseguir la adherencia al ejercicio y motivación continuada.
- Establecer métodos adecuados de entrenamiento.
- Repetir las veces que sea necesario los aprendizaje establecidos.
- Exponer, demostrar y ensayar las condiciones de la competición.
- Preparar de forma específica a los jugadores para los partidos.
- Evaluar constantemente a los jugadores, las condiciones del contexto y las competiciones en las que participa.

La competición tiene un elemento que no tiene el entrenamiento: el riesgo y el miedo a fracasar. Esto genera estrés y hace que el deportista no sea capaz de desarrollar las habilidades y estrategias que aplica normalmente en el entrenamiento.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2.6.4 METODOLOGÍA INTELIGENTE DE ENTRENAMIENTO PSICOLÓGICO EN EL DEPORTE

De la misma manera que el entrenamiento pretende incidir en la cualidades físicas condicionales (resistencia, fuerza, flexibilidad o velocidad) la preparación psicológica debe centrarse en las cualidades psicológicas condicionales (atención, concentración, motivación, activación, expectativas, ansiedad, estrés, toma de decisiones, cohesión) teniendo en cuenta las características personales y contextuales que afectan a dichas variables y las estrategias que pueden controlarlas en la dirección adecuada (Buceta, 1998).

La orientación de las estrategias de estas variables dependerá de las necesidades existentes en cada momento concreto. En la pretemporada, o en periodos alejados de la competición caracterizados por una elevada carga de trabajo físico y técnico, será muy importante incrementar la motivación por la actividad deportiva, eliminar el estrés asociado a situaciones ajenas al entrenamiento y conseguir que la atención se centre en los objetivos y tareas de este periodo de entrenamiento, pero, al mismo tiempo, quizás convenga provocar situaciones de conflicto y desarrollar una cierta inseguridad respecto a los propios recursos favoreciendo una cierta rivalidad deportiva interna entre los miembros del equipo para motivarlos. Sin embargo, cuando la competición está próxima lo normal es que la motivación esté activada y no sea necesario incrementarla sino controlarla para que no aumente en exceso, resultando muy importante, además, sustituir la inseguridad respecto a los propios recursos por una elevada auto-confianza que contrarreste el potencial estresante de la competición y reemplazar la rivalidad interna por una sólida y apropiada cohesión de equipo.

En las horas previas a la participación en la competición será importante mantener bajo el nivel de activación del organismo para que el deportista acumule la energía necesaria para conseguir el nivel de activación apropiado (el considerado nivel óptimo) que le permita comenzar la competición en las mejores condiciones físicas y mentales posibles y también para que en el transcurso de la misma su atención se centre en cuestiones que sean relevantes para rendir al máximo en el momento presente, evitando desviarse hacia cuestiones que le distraigan o que puedan ser estresantes y perjudiquen el estado psicológico apropiado (como analizar en profundidad lo sucedido en las acciones anteriores o estar demasiado pendiente del marcador, de la actuación de los árbitros, de sus sensaciones de cansancio o dolor, o de otras cuestiones ajenas a su control).

En definitiva, se trata de comprender la importancia de las variables psicológicas que pueden resultar relevantes en cada momento concreto y saber la dirección en la que, partiendo de la situación presente, deberá ser controlada cada variable con cada deportista o grupo de deportistas en particular. Por desgracia ésta es una de las lagunas más importantes de la Psicología Aplicada al Deporte de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Competición, pues a menudo se habla y se escribe sobre habilidades psicológicas, estrategias de aprendizaje o técnicas de intervención concretas (relajación o la práctica en imaginación) sin que se explique cuál es la variable que se pretende cambiar y cuál la dirección de ese cambio.

El deportista podría tener muchas habilidades y el entrenador podría aplicar muy bien diferentes técnicas de entrenamiento, pero al ignorar qué variables concretas se deben cambiar a través del entrenamiento estará trabajando en gran medida "dando palos de ciego". Es lo que sucede cuando se trata la preparación psicológica y se ignora el papel de las variables (motivación, estrés, auto-confianza, etc.) que juegan un papel crucial en relación con el rendimiento.

Estas variables pueden ser manipuladas a través de estrategias y técnicas psicológicas. Las primeras se refieren a la capacidad del deportista para controlar aquellas variables que puedan afectar a su rendimiento; las segundas se refieren a la capacidad del entrenador para controlar aquellas variables que puedan afectar al rendimiento de sus deportistas. Se han observado casos donde deportistas y entrenadores dominan estrategias psicológicas que nadie les ha enseñado de manera explícita, o casos donde ni deportistas ni entrenadores dominan las estrategias psicológicas relevantes y que sólo llegan a hacerlo después de haberse sometido al entrenamiento correspondiente.

En general, el entrenamiento adecuado para el dominio o perfeccionamiento de habilidades como el planteamiento de objetivos, la auto-evaluación del nivel de activación, la utilización de la relajación y de otras estrategias de auto-regulación, la práctica en la imaginación, el control de la atención durante la competición, el análisis objetivo y apropiado del propio rendimiento, etc., puede constituir una valiosísima ayuda para la mayoría de los deportistas, aunque también habrá que entrenarles para que aprendan a aplicar tales habilidades en función de las variables (motivación, estrés, atención, etc.) que se deban controlar y de la dirección (aumentar, disminuir) o cuestión específica de cada variable que se deba manipular.

Reducir la intervención psicológica en el deporte de competición al simple entrenamiento de habilidades, e incluso extenderlo a la aplicación de éstas sin discriminar muy bien cuál es la variable sobre la que se pretende actuar, es un grave y común error en la evolución de esta disciplina que en el futuro se debe subsanar.

2.7 EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS EN EL DEPORTE

La evaluación es, desde su comienzo, intervención, es decir, una interacción con el deportista que afecta a su forma de percibir lo que se persigue y al grado en que va a estar motivado para poner en práctica lo que se sugiera. La persona responsable de la evaluación debe conseguir que el deportista la perciba como una

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

situación en la que se trata de colaborar para tomar conciencia de la situación y plantear estrategias de intervención sobre las propias estrategias de aprendizaje que conlleven una mejora. Esta es la filosofía que deberemos aplicar, integrar evaluación e intervención en la dimensión cognitiva, motivacional y contextual, y para ello precisamos de instrumentos que nos permitan diagnosticar cada una de las dimensiones expuestas en este capítulo.

Las investigaciones llevadas a cabo desde el punto de vista psicopedagógico (Pintrich, 2000) destacan el análisis de los fenómenos psicológicos dentro del contexto donde tienen lugar, de ahí la importancia de adaptar los instrumentos a la situación y a los sujetos si queremos tener información de la competencia estratégica de los deportistas desde una perspectiva contextual.

2.7.1 RECURSOS DE EVALUACIÓN EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Con el fin de delimitar los objetivos de una intervención psicológica en el ámbito deportivo y detectar las demandas, necesidades, propuestas de intervención, desarrollar un adecuado seguimiento del trabajo psicológico o valorar el producto final de un trabajo, es importante realizar una adecuada evaluación de los aspectos que se consideren relevantes. Algunos de los principales recursos de evaluación utilizados en Psicología del Deporte son la observación, los datos biográficos, los autoinformes, las listas de verificación, las escalas de calificación, las entrevistas, los cuestionarios y los tests especialmente diseñados para la evaluación de las estrategias.

En este sentido consideramos la observación como un recurso adecuado para la evaluación de los objetivos ya que nos permite determinar la situación actual y adaptar y estructurar las actividades, además de que se pueden utilizar distintos procedimientos de observación sistemática (registros, lista de control, escalas de estimación, etc.) diseñados por el equipo técnico y adaptados a la situación, contexto y deportistas.

Otra alternativa de observación consiste en realizarla esporádicamente, sin planificación ni método alguno. Es una observación que surge del contacto cotidiano entre el entrenador y los deportistas y de su interacción en las diferentes situaciones deportivas, pudiéndose llevar a cabo mediante los registros anecdóticos y el diario de las sesiones de entrenamiento y el control de las competiciones. Estos serán de gran ayuda para llevar a cabo la recogida de información tanto de su actuación como la de los deportistas y diseñar las nuevas sesiones de entrenamiento. La validez de la observación proporciona ayuda al deportista y contribuye a la participación de forma crítica en el proceso deportivo, además de facilitar el aprendizaje autorregulado, donde autonomía, autocorrección y autocalificación permiten la comparación con los requerimientos de la tarea deportiva y psicológica previamente diseñada.

Los cuestionarios (autoinformes estructurados) que se utilizan como recurso en la evaluación psicológica, donde los deportistas hacen explícitas las percepciones

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

subjetivas respecto a cuestiones relativas a su actividad, pueden ser elaborados y diseñados para evaluar diferentes variables, como es el caso de las estrategias psicológicas que utiliza el deportista y el grado en que las utiliza; son recursos útiles para hacer una evaluación tanto individual como del equipo, de aplicación inicial, intermedia y final en una temporada deportiva. La condición a la que hemos de someterlos es a pruebas de validez y fiabilidad y el criterio para hacer comparaciones significativas es el de grupo formativo o información acumulada del equipo.

Siempre que estén bien construidos y ofrezcan garantías suficientes en cuanto a validez y fiabilidad, los cuestionarios constituyen una alternativa útil para la evaluación de variables que no pueden ser observadas directamente (motivación, control, confianza, etc.) y un buen método de recogida de información para las respuestas cognitivas de los sujetos. Sin embargo, así como hay pocos cuestionarios diseñados para evaluar las estrategias de aprendizaje en el deporte, sí se han diseñado múltiples recursos para la evaluación de las estrategias de aprendizaje en el ámbito de la Psicología Educativa, especialmente para evaluar el conocimiento procesual de estudiantes, incluyendo las distintas formas de adquisición, transferencia y estrategias aprendidas en centros de formación y las diferentes materias.

Como recurso de evaluación la entrevista es uno de los más usados. Podemos observar, recoger autoinformes, aplicar cuestionarios, etc., pero todo ello carecerá de sentido sin una entrevista dado que el objetivo fundamental de toda evaluación es la interacción de los participantes que hacen una planificación de logro mediante unos objetivos de realización.

En cada una de las fases de esta interacción (inicial, intermedia y final) la entrevista es el único método conocido para la implicación mutua. Los datos recogidos con alguno o varios de los recursos anteriores hay que completarlos con la entrevista personal; las hipótesis que se establezcan para la intervención psicológica, deben estar consensuadas; la planificación de las estrategias de intervención debe ser explícita y clara para que cada sujeto se responsabilice de su actividad; y la supervisión y el feedback del proceso hay que evaluarlo para comprobar que los objetivos de logro propuestos han sido alcanzados.

2.7.2 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

A continuación describimos algunos de los instrumentos que podemos utilizar para obtener conocimientos de los recursos estratégicos:

- **INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (Renzulli & Smith):** Mide las preferencias hacia formas particulares de instrucción dentro de clase. No es un test en el sentido tradicional del término, sino que busca identificar las formas en que cada uno de los alumnos preferiría desarrollar diversos tipos de experiencias de aprendizaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- **PERFIL DE ESTILO DE APRENDIZAJE (Keefe & Monk):** Considera el diagnóstico como la función más descuidada en la educación. De los diferentes aspectos a valorar en el diagnóstico observan que el estilo de aprendizaje es el elemento más pasado por alto, a pesar de que su valoración abre la puerta a un plan más racional para la educación y proporciona la base para un acercamiento más personalizado y establecer estrategias instruccionales.
- **CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (Alonso; Gallego & Money):** Evalúa los diferentes estilos de aprendizaje y sus implicaciones en el uso de estrategias.
- **LEARNING AND STUDY STRATEGIES INVENTORY (LASSI) (Weinstein; Zimmerman & Palmer):** Diseñado para el estudio de las estrategias de aprendizaje cognitivo en la Universidad.
- **CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN (CEAM):** Es la traducción y adaptación al castellano del MSLQ (*Motivational Strategies for Learning Questionnaire*) (Pintrich & Schrauben, 1992), diseñado para evaluar las estrategias de aprendizaje y motivación de estudiantes con orientación hacia el aprendizaje autorregulado.
- **CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS (SMI) (O'Neil & Abedi):** Desarrollan un cuestionario que evalúa las dimensiones metacognitivas.
- **ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (ACRA) (Román & Gallego):** Para la evaluación de estrategias de aprendizaje orientadas a la adquisición, codificación y recuperación.

2.7.3 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL DEPORTE

Tanto los recursos como los instrumentos de evaluación pretenden mejorar la comprensión de los procesos cognitivos que subyacen en el aprendizaje, comprender cómo se desarrollan las estrategias de aprendizaje en sus diferentes fases, analizar la interacción del conocimiento individual de las estrategias de aprendizaje con los diferentes contextos donde se llevan a cabo, investigar el efecto de la transferencia de habilidades y estrategias de aprendizaje a situaciones diferentes (entrenamiento-competición) y estudiar investigar métodos que puedan evaluar los procesos metacognitivos de los sujetos y su control.

La necesidad de recoger información sobre estos aspectos seguirá exigiendo diferentes recursos para medir y evaluar estrategias de aprendizaje, así como servir de orientación metodológica para la enseñanza de las mismas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- **CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (Alonso; Gallego & Honey):** Adaptado por Izquierdo, J. y Rodríguez, M.
- **ACHIEVEMENT ORIENTATION INVENTORY (Ewin):** Evalúa la orientación hacia las habilidades deportivas, hacia la tarea y hacia la aprobación social.
- **COMPETITIVE ORIENTATION QUESTIONNAIRE (Vealey):** Mide las estrategias motivacionales de las diferencias individuales en la tendencia a luchar por conseguir metas en el deporte.
- **SPORT ORIENTATION QUESTIONNAIRE (Gill & Deeter):** Mide las diferencias individuales en la orientación de logro en el deporte.
- **TASK AND EGO ORIENTATION IN SHORT QUESTIONNAIRE (Duda & Nicholls):** mide las estrategias de orientación hacia la tarea y hacia el yo.
- **PHYSICAL SELF-EFFICACY SCALE (Ryckman; Robbins; Thornton & Cantrell):** Evalúa las diferencias individuales en la habilidad física percibida
- **CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN DEPORTISTAS (Mora; García; Toro & Zarco):** Evalúa las estrategias de afrontamiento ante diversas situaciones deportivas, especialmente en la competición.
- **MOVEMENT IMAGERY QUESTIONNAIRE (Hall & Pongrac):** Se utiliza para evaluar la estrategia de visualizar e imaginar movimientos.
- **VI-VIDNESS OF MOVEMENT IMAGERY QUESTIONNAIRE (ISAAC; MARKS & RUSSELL):** Utilizado para imaginar movimientos.

Los instrumentos que acabamos de mencionar evalúan estrategias cognitivas desde una orientación de habilidad psicológica, pero a nosotros nos interesa conocer las estrategias que facilitan o interfieren en el desarrollo y aprendizaje de las habilidades psicológicas en el deporte y el ejercicio físico.

Si bien en Psicología Educativa han sido desarrollados suficientemente este tipo de estrategias, en Psicología del Deporte la investigación dista mucho aún de situarse al mismo nivel e intensidad. Esta es una laguna que no podemos dejar al margen si deseamos conocer el entramado de los procesos de entrenamiento y aprendizaje a los que están sometidos los deportistas y entrenadores, especialmente en la iniciación deportiva y el deporte base.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

RESUMEN

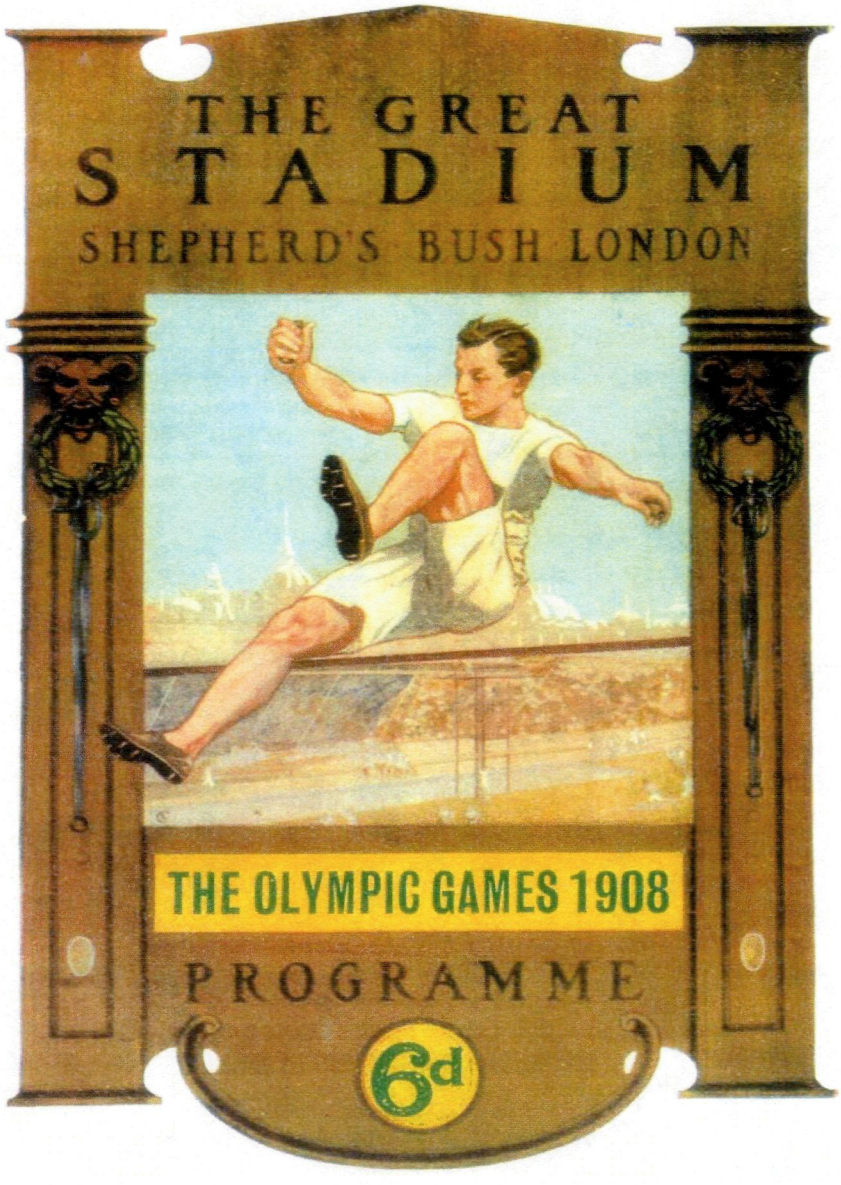
En este capítulo hemos analizado algunos de los fundamentos teóricos involucrados en el aprendizaje humano enfocados bajo una perspectiva cognoscitiva, haciendo referencia a las distinciones entre los enfoques teóricos, los modelos más representativos del aprendizaje en Psicología del Deporte y los supuestos básicos que los sustentan.

También se han descrito las estrategias de aprendizaje a partir de los mecanismos y los procesos implicados que tratan de explicar cómo procesamos, elaboramos y evocamos la información que recibimos del ambiente que nos rodea para, seguidamente, analizar varias definiciones con el propósito de identificar sus elementos comunes y presentar diversas clasificaciones de estrategias cognoscitivas referidas a los procesos con los cuales se relacionan. Al respecto, hemos descrito de forma resumida una clasificación que trata de abordar diferentes áreas, no sólo las referidas a la adquisición de conocimiento, sino las que podemos utilizar para resolver problemas y autorregularnos y las estrategias que sirven de apoyo a todo el proceso de aprendizaje.

La cuestión metodológica se ha considerado fundamental para el establecimiento de las estrategias en el proceso de aprendizaje deportivo, intentando descubrir los principios básicos en los que se sustenta y adelantando una propuesta de intervención global de las estrategias de aprendizaje que desarrollen habilidades deportivas. En definitiva, el objetivo es conseguir que el deporte se realice por métodos que faciliten su eficacia, es lo que pretenden las estrategias de aprendizaje, para llegar a alcanzar el máximo rendimiento con un menor esfuerzo y más satisfacción personal. Pero para practicar deporte se requieren unas habilidades psicológicas y queda demostrado que estas capacidades aumentan cuando se practican adecuadamente, lo cual se consigue con las estrategias de aprendizaje.

Hay que mantener la disposición del deportista y el aprendizaje continuado, aún cuando el esfuerzo esté mal empleado por falta de estrategias adecuadas. El uso de buenas estrategias garantiza que el deportista conozca el esfuerzo que requiere una tarea y utilice los recursos para realizarla, consiga buenos resultados y le lleve al éxito y en buena disposición. La evaluación proporciona la información de cómo se está llevando a cabo el proceso y sin ella no sería posible avanzar, por tanto, debemos utilizar estrategias de evaluación que proporcionen a los deportistas y entradores datos suficientes para tener la posibilidad de controlar, corregir y afianzar los aprendizajes de las habilidades psicológicas objeto del aprendizaje o entrenamiento deportivo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



CAPÍTULO 3

ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS EN EL APRENDIZAJE DEPORTIVO: LAS ACTITUDES

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3

Para realizar un óptimo aprendizaje es necesario saber cómo hacerlo, lo que requiere, además de ciertas capacidades, conocimientos y estrategias, de la motivación del deportista. Es por eso que las estrategias de aprendizaje no pueden quedar reducidas al simple análisis de determinados recursos cognitivos facilitadores, siendo preciso recurrir a los aspectos actitudinales que son los que, en última instancia, condicionan la puesta en marcha de dichas estrategias.

A lo largo de todo su desarrollo como ciencia, la Psicología ha ido elaborando diferentes hipótesis y constructos teóricos, entendiendo como tal el proceso o entidad que suponemos existe aún cuando no sea directamente observable ni cuantificable, destinado a comprender y medir aspectos del comportamiento humano. Las actitudes son un componente fundamental de la personalidad de cada individuo y es esencial conocerlas a nivel conceptual de forma que podamos localizarlas en cada sujeto y que, desde ese mismo conocimiento, se nos permita intervenir de forma positiva. Este énfasis en los aspectos psicológicos ha llevado a adoptar el concepto de actitud para referirse a acontecimientos mentales.

El estudio psicológico de las actitudes ha sido abordado fundamentalmente desde la Psicología Social y su conocimiento se ha considerado importante no solo para esta (Allport, 1935), también para la Psicología de la Educación (Fishbein & Ajzen, 1975), la Psicología de la Personalidad (Rokeach, 1976) y la Psicología del Deporte (Gill, 1986). Desde esta orientación el estudio de las actitudes nos permite, por un lado, predecir la conducta de los individuos y tener una imagen estable del mundo y, por otro, desenmascarar la base de distintas situaciones a las que el sujeto debe enfrentarse.

McGuire (1985) observa tres períodos en el estudio de las actitudes. El primero, correspondiente a los años treinta, se centra en la evaluación de las actitudes; el segundo, comprendido entre los años cincuenta y sesenta, abarca la mayor parte de las teorías del cambio de actitudes; el tercero está todavía en curso y se centra en los sistemas actitudinales. Así pues, la orientación presente investiga el papel estratégico

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

de las actitudes en el aprendizaje y si consideramos a las actitudes como estrategias socio-afectivas en el aprendizaje deportivo, un buen programa aplicado a deportistas debería promover actitudes positivas hacia el equipo, el entrenador y la situación.

La investigación en Psicología del Deporte nos ayuda a entender cómo son las actitudes en el deporte y el ejercicio físico; cómo se forman y se mantienen; cómo son las actitudes referidas a la participación y a las actividades deportivas específicas y cómo podemos divulgar estas actitudes, ya que son importantes para la sociedad en general. Sin embargo, no basta con diseñar estrategias para desarrollar solamente capacidades (procesos cognitivos) sino que, como ya hemos apuntado, es necesario dar una tonalidad emotivo-afectiva a las mismas. Desde esta orientación introducimos las actitudes en las actividades de entrenamiento y las consideramos estrategias socio-afectivas del aprendizaje deportivo, de manera que ahora la estrategia constará de destrezas, contenidos, métodos y actitudes y se orientará hacia el desarrollo de las capacidades y los valores (procesos cognitivos y afectivos).

Los valores se pueden desarrollar de diferentes formas, entre las que incluimos contenidos, normas, imitación de modelos, clima de equipo, expectativas del entrenador, etc., pero sobre todo por medio de actividades entendidas como estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo de la cognición y de la afectividad. Las formas de hacer en el deporte con tonalidades afectivas son el modo principal para desarrollar estos procesos siendo, por tanto, la metodología la que realmente enseña a pensar y a querer. Es aquí donde se ve la unidad entre procesos cognitivos y afectivos y donde se supera la división artificial entre capacidades y actitudes, recuperando el verdadero sentido de las capacidades y de los valores desarrollados por medio de contenidos y métodos.

Es cierto que nuestro interés está centrado en las actitudes respecto del proceso deportivo y su aprendizaje, pero para abordarlo adecuadamente creemos necesario señalar las líneas maestras de las actitudes en general como son, su naturaleza, el proceso de formación, la posibilidad de cambio de las mismas (intervención) y la evaluación, para, de esta forma, poder llegar a conclusiones consistentes cuando se refieran a situaciones deportivas concretas.

3.1 NATURALEZA DE LAS ACTITUDES

La introducción del término actitud en la literatura científica se debe, según Kahale (1984), a Charles Darwin (†1809-1882) quien ya hacía referencia al mismo en su libro *Expression of the emotions in men and animals*, publicado en 1872:

> *"... la actitud implica respuestas motoras estereotipadas asociadas a la expresión de una emoción y hacen referencia a la postura de todo el cuerpo".*

En lo que a la Psicología Básica se refiere, este término aparece a principios del siglo XX con el alemán Oswald Kulpe al afirmar que, ante una misma estimulación,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

las personas responden de forma diferente según la orientación de su percepción. Russell (†1872-1970) también habla de ciertos estados mentales caracterizados a través de un contenido proposicional y de una cierta disposición peculiar que el sujeto mantiene hacia ellos. El que tal contenido sea creído o deseado y la peculiar actitud psicológica que se adopta hace que:

> *"... lleguemos a creer todas las verdades acerca de las partes del mundo que nos rodea si estamos colocados en una posición adecuada como para aprender".* (DENNETT, 1998)

Para García (1995) y Boekaerts (1995) las actitudes se desarrollarían para restablecer el equilibrio ante situaciones de riesgo que afectan al bienestar personal desencadenando estados emocionales adaptativos.

Aunque resulta evidente que las actitudes son estados mentales intencionales de compromiso y defensa, únicamente son describibles como actitudes psicológicas hacia un contenido proposicional. Es decir, que en una definición amplia de personalidad las actitudes formarían parte de ella como rasgos que predisponen al individuo hacia ciertas acciones, pero difieren de los rasgos de personalidad en cuanto a su dependencia ya que no son predisposiciones globales de la acción.

También es conveniente diferenciar entre actitudes y valores. Estos últimos son más centrales y estables e incluyen la creencia de que el objeto sobre el que se focalizan es deseable con independencia de la propia posición de la persona. De igual forma, las actitudes se distinguen de las cogniciones o creencias por la presencia del afecto en la persona a la que aquellas se refieren y se diferencian de las habilidades o aptitudes no solo por la presencia de un componente afectivo, sino porque la mera presencia del objeto o situación de la actitud es suficiente para desencadenar la respuesta preparada, la cual no requiere una motivación adicional. La capacidad de un sujeto para dar cuenta de sus acciones marca la frontera entre actitud y hábito (el hábito es una acción automática y se expresa en la práctica cotidiana).

Con respecto a la definición de actitud hemos de decir que no existe un consenso generalizado. Así, en la revisión realizada por Dawes & Smith (1985) se concluye que la diversidad de definiciones deja claro que este concepto es una realidad psicosocial ambigua y difícil de estudiar. No obstante, y a pesar de esta diversidad, la mayoría de las definiciones pueden agruparse en tres grupos bien diferenciados (Olson & Zanna, 1993):

1. Los que la consideran como una evaluación o reacción emocional. Thurstone (1928) la define como:

   > *"... la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico".*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

2. Los que la conciben como la rapidez para responder de una manera particular con respecto al objeto. Así, para Allport (1935) la actitud es:

> *"... una disposición mental y neurológica de acción, organizada a través de la experiencia, ejerciendo un mandato o influencia dinámica sobre la respuesta a los individuos a todos los objetos y situaciones con los que esta relacionado".*

Allport piensa que las actitudes son aprendidas y organizadas a través de la experiencia, que dirige las respuestas hacia actitudes objetivas específicas. Esta clara influencia representa que muchos psicólogos sociales la vean como la característica clave de las actitudes.

3. Constituido fundamentalmente por teóricos de orientación cognitiva. McGuire (1985) propone un esquema que, a su vez, englobaría tres componentes (Figuira 3.1):

- **AFECTIVO-EMOTIVO:** Referido a los sentimientos subjetivos y a las respuestas psicofisiológicas que acompañan a la actitud.
- **COGNITIVO:** Hace referencia a las creencias y opiniones a través de las que la actitud se manifiesta, no teniendo por qué ser consistentes.
- **DE ACCIÓN-EXPRESIÓN:** Se refiere al proceso físico y mental que prepara al individuo para actuar de una determinada forma (Eagly & Chaiken, 1992).

Figura 3.1: *Componentes de las actitudes*
(fuente: MCGUIRE, 1985)

De una u otra manera la mayor parte de las definiciones que hemos encontrado responden a este grupo, de las cuales sólo vamos a incluir las más representativas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- **EYSENCK (1947 y 1952):** Las actitudes se organizan jerárquicamente en cuatro niveles:
  - *Accidental:* Opiniones ocasionales sobre algún tema u objeto.
  - *Hábito:* Opiniones más estables, habituales.
  - *Actitud:* Opiniones más generales con relación a conjuntos de objetos o situaciones.
  - *Ideología:* Visión general del mundo y la vida que conlleva motivaciones y actitudes de valoración y juicio.
- **KATZ & STOTLAND (1959):** Las consideran como:

  "... una tendencia o predisposición del individuo para evaluar un objeto o símbolo de ese objeto".
- **COOK & SELLTIZ (1964):** Consideran las actitudes como:

  "... una disposición fundamental que interviene junto con otras influencias en la determinación de una diversidad de conductas hacia un objeto o clase de objetos, las cuales incluyen declaraciones de creencias y sentimientos acerca del objeto y acciones de aproximación-evitación con respecto a él".
- **TRIANDIS (1971):** Las define como:

  "... una idea cargada de emoción que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales".

  Su definición es similar a la de Allport, pero representa mas claramente los tres componentes teóricos de las actitudes propuestas por algunos psicólogos sociales y postula que se deben estudiar los tres componentes de toda actitud para entender sus relaciones en su actuación.
- **FISHBEIN & AJZEN (1975):** Hipotetizan acerca de que la intención de ejecutar una acción es el determinante inmediato de ella. A su vez, la intención de ejecución está influida por la actitud personal hacia la acción o sentimientos y creencias acerca de las consecuencias que la misma nos acarrea y por las norma sociales que la regulan o las tachan de más o menos aceptables. Su modelo expresa que la relación actitud-conducta es más indirecta y se realiza a través de las intenciones conductuales, que son los determinantes últimos de la actitud.
- **ROSS (1976):** Las define como:

  "... estructuras que organizan y evalúan la información".
- **CATTELL (1977):** Considera que la mera opinión en pro o en contra de un objeto o situación es demasiado estática y verbalista, sin relación necesaria

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

con la acción y muy difícil de medir en una verdadera escala objetiva y define las actitudes como:

> *"... la fuerza de la acción en curso o la tendencia a una gama de actuaciones en respuesta a un estímulo".*

- **BENTLER & SPECKART (1981):** Complican el modelo de Fishbein y Ajzen afirmando que la actitud personal también influye directamente en la acción del sujeto al igual que los aprendizajes previos o experiencias anteriores del sujeto.
- **ZANNA & REMPEL (1988):** Consideran que son representaciones cognitivas que resumen nuestra evaluación de los objetos, los demás, las acciones, sucesos e ideas y que además tienen una dirección (positiva, neutral o negativa) y una intensidad (débil o fuerte).

Con el ánimo de sintetizar, podemos definir las actitudes como:

> *"... tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas de evaluar de un modo determinado un objeto, persona o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación, a partir de creencias, sentimientos y acciones, que nos ayudan a dominar nuestro entorno y expresar nuestra identidad".* (COLL; POZO; SARABIA & VALLS, 1992)

Tras este análisis parece claro que las actitudes hacia determinados objetos se conforman en torno a factores de grupo. Incluso en las analizadas en diferentes cuestionarios se puede hablar de una actitud general dependiente de una única estructura mental de aceptación o rechazo de determinadas acciones relacionadas con los ambientes en los que los sujetos se desenvuelven (el equipo, el contexto, los entrenadores, la auto-confianza, etc.) y que bien pudiera estar configurada por un conjunto de conocimientos, sentimientos y acciones consideradas positivas en los ambientes que la mente dirige y valora de alguna manera para comprender el mundo en el que se vive, proteger el propio concepto de sí mismo, ayudar a adaptarse y posibilitar la expresión de las propias tendencias, la propia visión independiente de su relación con el medio ambiente en general y el contexto deportivo en particular.

Las actitudes son acciones evaluadas y dirigidas positiva o negativamente con relación al objetivo de la actitud e implican lo que la gente piensa de... o siente respecto a... y cómo le gustaría comportarse respecto a un objeto de actitud. El comportamiento no está solamente determinado por lo que a la gente le gustaría hacer, también lo está por lo que cree que debería hacer (normas sociales), por lo que ha hecho generalmente (costumbre) y por las consecuencias que se esperan de su comportamiento. Si, por ejemplo, mantenemos una actitud positiva hacia el fútbol, deberíamos practicarlo asiduamente y animar a los demás a hacer lo mismo; por el contrario, si nuestra actitud es negativa, no practicaremos fútbol, desanimaremos a los demás y cambiaremos de canal cuando se televise algún partido.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Desde esta perspectiva podemos considerar la actitud como una predisposición aprendida para responder positiva o negativamente hacia personas, objetos y situaciones que puede variar en intensidad y es relevante para la acción, porque afecta a la manera de pensar, creer y actuar en las diferentes situaciones deportivas.

3.2 COMPONENTES DE LA ACTITUD PSICOLÓGICA

De acuerdo con las definiciones anteriores, si el componente motivacional (de activación y orientación de la acción) no estuviera presente no podríamos hablar de actitud. Dentro de este marco de referencia, una actitud implica tanto el componente afectivo como una tendencia a la acción, aunque podrían distinguirse también otras dos clases de componentes: cognitivo y evaluativo.

Siguiendo la formulación de Katz & Sconland (1959) y Krech et al (1972), en las actitudes podemos observar tres componentes básicos interrelacionados entre sí que reflejan la complejidad de la realidad, la formación y el cambio de actitudes. Son tres componentes que pueden influir con peso diferente en una acción real y que permiten predecir de alguna manera la acción futura del sujeto, aunque no está claro cómo son las relaciones entre ellos y si existe algún tipo de relación jerárquica, cuestión que sigue siendo el interés de los investigadores.

3.2.1 CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS

Se refieren al conocimiento o representación intelectual de un objeto o situación que condiciona nuestra acción. Es la organización estable de creencias a cerca de un objeto (persona o cosa) o situación. Por tanto, incluyen necesariamente un juicio de valor, positivo o negativo, sobre algo y las formas de responder ante el mismo (interacción con el componente reactivo).

Pero esta organización estable de creencias no es sinónimo de veracidad o certeza y tampoco puede reducirse a una simple representación perceptiva del "objeto", puesto que se da una evaluación del mismo; es preciso tener en cuenta que el componente cognoscitivo de toda actitud se da aún cuando no tenga que ser necesariamente de modo consciente. Justamente en este punto es donde se centra la *teoría de la disonancia o congruencia cognoscitiva* (Festinger,1957).

El *componente cognitivo* refleja las creencias o la información sobre el objeto de la actitud, es la parte racional de una opinión formada a partir de la información que una persona tiene sobre un objeto de actitud y es lo que una persona cree o lo que sabe sobre un objeto de actitud. Tanto si se mantiene como si no, si se cree que la información es correcta pasará a formar parte del componente cognitivo de las actitudes.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.2.2 SENTIMIENTOS Y PREFERENCIAS

Hacen referencia a las emociones experimentadas por un sujeto ante un determinado "objeto" (persona o cosa) o fenómeno. Por tanto, de estos componentes dependerá el carácter motivacional de la actitud de la que se trate así como su insistencia. Es decir, según sea el componente cognoscitivo así será la emoción que provoque y se expresará en sentimiento de agrado-desagrado, placer-dolor, felicidad, alegría, tristeza, temor, miedo, ansiedad, odio, repugnancia, desprecio, etc. (Pastor, 1978).

El *componente afectivo* consiste en los sentimientos o evaluación positiva o negativa del objeto de la actitud, favorece el mantenimiento de determinadas actitudes y ayuda a determinar la dirección de predisposición para la acción.

3.2.3 ACCIONES MANIFIESTAS Y DECLARACIÓN DE INTENCIONES

Es la inclinación (favorable o adversa) a actuar de una forma determinada ante un determinado objeto (persona o cosa) o situación. Se trataría de una "predisposición a la acción" y no "la acción factual", aunque en determinadas ocasiones puedan presentarse acciones correlativas a las formas de pensar y sentir que acompañan a una actitud. Comprende los conocimientos sobre el pasado, presente y futuro de las interacciones de las personas con el objeto de actitud, es decir, los conocimientos que un sujeto tenga sobre un fenómeno concreto vienen influidos tanto por sus sentimientos como por sus tendencias reactivas, pero, igualmente, los sentimientos y tendencias reactivas son modificados por los conocimientos habidos sobre el fenómeno concreto del que se trate.

El *componente de la acción* consiste en la acción proyectada hacia el objeto de la actitud, es el que facilita la predisposición de las conductas que una persona seguirá ante un determinado objeto o situación.

Sin embargo, aunque estos tres componentes (cognitivo, afectivo y de acción) son sobradamente conocidos, muchos psicólogos sociales defienden la existencia de un único componente (visión unidimensional) dinamizador y orientador de la acción y definen a la actitud sólo como el componente afectivo, a la vez que reconocen la importancia de las creencias y de las acciones (visión multidimensional), pero sugieren que el único camino presumible de relacionarse en cada creencia contribuye a formar actitudes. Por lo tanto, la acción directa no sería representativa de los complejos caminos en los que las creencias, actitudes y acciones están relacionados.

> *"... el término actitud hay que utilizarlo para referirse a un sentimiento positivo o negativo sobre alguna persona, objeto o tema".* (PETY & CACIOPPO, 1986)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Así pues, podemos considerar a las actitudes como *estructuras psíquicas duraderas de valoración positiva o negativa (componente cognoscitivo), de manifestación de sentimientos concretos y preferencias (componente afectivo) y de acciones manifiestas y declaraciones de intenciones en pro o en contra (componente reactivo) de determinados fenómenos y situaciones.*

Por tanto, conociendo estas actitudes podremos pronosticar la acción del sujeto y estaremos en condiciones de intervenir constructivamente en su comportamiento.

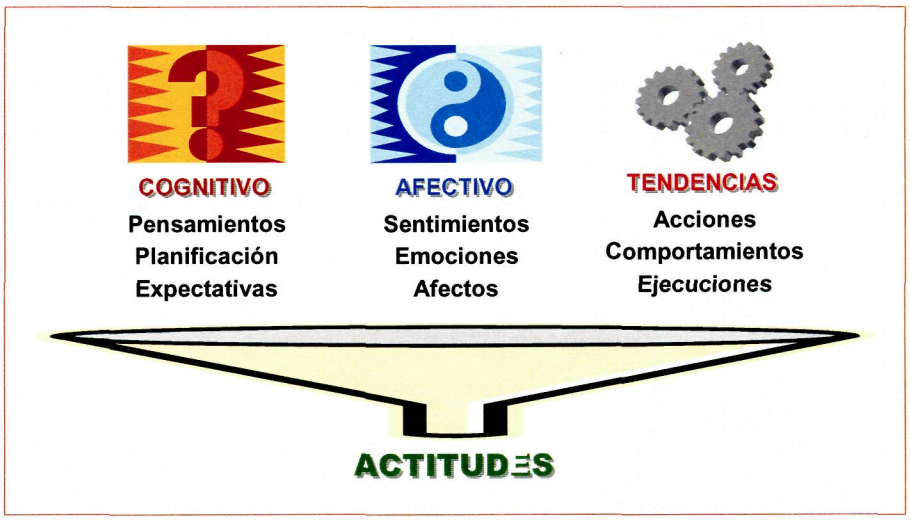


Figura 3.2: *Componentes de las actitudes*
(fuente: MARCO SAN JUAN, 2003)

3.3 CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTITUDES

La capacidad decisoria de una actitud, respecto de la acción de un sujeto concreto, dependerá de las características primarias estructurales que posean tanto sus componentes y el sistema de actitudes al que pertenezca como la constelación total de actitudes del sujeto en cuestión. Únicamente estudiando estos factores es como se podrán superar las discrepancias expuestas por La Piere (1934) y por Wicker (1969), quienes creen poder demostrar que no hay relación directa entre actitud y acción y que, por tanto, desde las actitudes no es posible predecir la acción.

Como realidad psicológica, la actitud posee determinadas características propias de las realidades físicas y puede ser considerada como un continuo psíquico que tiene un comienzo y un final, pasando de uno a otro por medio de variaciones de grado. En este continuo resaltan tres características: dirección, intensidad y dimensión.

3.3.1 CARACTERÍSTICAS PRIMARIAS DE LOS COMPONENTES ACTITUDINALES

Dado que se considera que una actitud es un constructo hipotético, ha de ser definida por las propiedades que se le asignan. Según Krech (1978):

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

"... es un proceso motivacional, emocional, perceptual y cognitivo con respecto a algún aspecto del mundo del sujeto".

En cada uno de los tres componentes (cognitivo, afectivo y reactivo) deben ser analizadas las características primarias:

- **DIRECCIÓN o VALENCIA:** Es la especificación cuantitativa de la inclinación, favorable o adversa, hacia un objeto (persona o cosa) o situación concreta que muestra el sujeto estudiado en cada uno de los tres componentes y designa el nivel positivo o negativo del objeto de la actitud manifestado por la atracción o rechazo. Por tanto, el objetivo básico de todo cuestionario de actitudes será el de cuantificar las valencias de las actitudes que explore.
- **MULTIPLICIDAD E INTENSIDAD:** Se refiere a la variedad de elementos, tanto en número como en clases, en los que pueden ser diferenciados cada uno de los componentes, intentando resolver la cuestión de la indiferencia a la cuestión planteada y se refiere a la fuerza de atracción o rechazo hacia el objeto, para ello se presentará una escala de tipo Lickert.

  El componente cognoscitivo abarca el espacio comprendido entre el conocimiento mínimo del objeto de que se trate hasta su conocimiento exhaustivo. Por su parte, el componente afectivo abarca el campo que transcurre entre la relativamente alta indiferencia respecto del objeto o situación considerada hasta una minuciosa diferenciación emotiva. Finalmente, el componente de acción admite igualmente una extensa gama de formas expresivas de acción con sus matices concretos y específicos.
- **DIMENSIÓN (de la actitud):** Nos permite conocer si se trata de un objeto complejo que no está bien definido. Así, una actitud puede ser: unidimensional (si abarca un solo dominio de la actividad) o multidimensional (si incluye varios). Será importante que el instrumento de evaluación tenga categorizadas las diferentes áreas actitudinales que pretende diagnosticar.

3.3.2 CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA "CONSISTENCIA" DEL SISTEMA DE ACTITUDES

Ya hemos dicho que para una adecuada comprensión de la naturaleza de las actitudes es preciso conocer, junto con las características primarias y los componentes que las integran, el sistema al que cada actitud pertenece debido a la permanente interacción entre las actitudes de cada sistema. Pues bien, para Krech no conoceremos válidamente una actitud mientras no evaluemos la interacción específica que guarden entre sí los tres componentes básicos respecto a su dirección, intensidad y dimensión. A esa interacción es a lo que en la psicología de las actitudes se conoce como *consistencia* (tendencia de las personas a organizar las actitudes en estructuras internas coherentes).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La importancia que algunos autores conceden a la expresión verbal de las actitudes se ilustra en la definición de Eiser (1989), para quien toda actitud:

> *"... es una evaluación subjetiva que aunque constituye una experiencia interna, tiene una referencia externa en el sentido que, si expresamos nuestras actitudes, las demás personas deberían ser capaces de identificar la referencia de nuestra evaluación".*

Es precisamente este carácter externo de las actitudes por lo que la noción de consistencia adquiere importancia central, e igualmente es esta referencia la que nos posibilita la definición de las actitudes como consistentes o inconsistentes, estables o inestables, normales o desviadas y relacionadas o no con la acción.

Las personas pueden querer ser consistentes en general, pero en una situación concreta pueden dar más relevancia a unos factores que a otros, según se trate de rasgos de personalidad o de factores situacionales. Todos conocemos personas que parecen dejarse arrastrar por la opinión o decisión del grupo en contra de lo que podría esperarse de ellos. Estas situaciones que perfectamente podrían interpretarse como ejemplo de inconsistencia con las actitudes personales, también se podría interpretar que, en ese momento y para esa persona, su aceptación por parte del grupo o su cooperación con él es más importante que su consistencia actitudinal. La vida en grupo (equipo) no es simple, sino multifacética y también lo son los pensamientos y las evaluaciones que las personas hacen de ella.

3.3.3 Grado de coherencia de las Actitudes

Junto a los dos puntos anteriores es preciso tener en cuenta el conjunto de actitudes, o conjunto de sistemas (grupos) actitudinales, que posea cada sujeto ya que la interacción no se reduce a las actitudes dentro de un sistema, también a la interacción entre sistemas. Pues bien, el grado de coherencia que haya en este conjunto de sistemas de actitudes es lo que nos servirá de indicador de la unidad en la personalidad de un sujeto dado.

Las teorías de la coherencia actitudinal sostienen que siempre que una persona experimente un estado de inconsistencia tratará de pasar a otro de mayor coherencia, en el que adoptará una actitud consecuente con sus anteriores experiencias; el énfasis principal se encuentra en estructuras cognitivas y afectivas (Rosenberg, 1981).

Los resultados de las investigaciones han demostrado que en el intento de adecuar la acción del sujeto a sus actitudes intervienen factores como el autoconcepto, la autoestima, las relaciones con los demás y las diferentes situaciones que ponen en cuestión la validez general de las teorías de la coherencia actitudinal. Por ejemplo, según Vander Zanden (1990):

> *"... para que un sujeto experimente disonancia cognitiva, debe estar convencido de que es el responsable de los resultados de su elección".*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Así, la responsabilidad que un individuo siente hacia el papel que desempeña podría tener una mayor influencia en sus acciones que las normas e incluso las expectativas que los demás tienen hacia él, y la comparación, atracción e identificación hacia otros miembros del grupo pueden, en una situación concreta, intervenir decisivamente en la formalización de las actitudes individuales.

Aunque este último planteamiento parece contradecir las teorías de la coherencia eso no quiere decir que abandonemos este concepto por erróneo, ya que sigue siendo central en la teoría de las actitudes.

3.4 FUNCIÓN DE LAS ACTITUDES

Una primera respuesta a la pregunta de para qué sirven las actitudes es de carácter funcionalista: las personas tienen una serie de necesidades y adoptan determinadas actitudes que les ayudan a satisfacerlas. Ahora bien, la cuestión está en saber cuáles son las raíces motivacionales y qué consecuencias tienen las actitudes para las personas. Esto nos lleva a investigar las funciones psicológicas de las actitudes, fundamentalmente de carácter motivacional.

Para Alos (1981) es indudable el hecho de que las actitudes desempeñan distintas funciones en la economía reguladora de la personalidad y Katz (1982) propone cuatro tipos de funciones atribuibles a las actitudes.

- **FUNCIÓN DEFENSIVA:** Ante los hechos de la vida cotidiana que nos desagradan, las actitudes actúan como mecanismos de defensa de racionalización (una actitud positiva dentro de un grupo podría proteger a una persona de los sentimientos negativos hacia sí mismo o hacia el grupo) y de proyección (imputar a personas o al grupo nuestras actitudes negativas); por ejemplo, una actitud positiva dentro de un equipo podría proteger al deportista de los sentimientos negativos hacia sí mismo o hacia el equipo).

  Mediante la proyección se tiende a imputar a los compañeros o al equipo las actitudes negativas, cumpliendo la función de "chivo expiatorio".

- **FUNCIÓN INSTRUMENTAL, ADAPTATIVA Y UTILITARIA:** Las actitudes ayudan a alcanzar objetivos deseados y a evitar los no deseados. Así, por ejemplo, adoptar actitudes semejantes a las de una persona hacia la que se siente simpatía puede resultar funcional para conseguir acercamiento. La imitación de modelos aquí juega un papel prioritario.

- **FUNCIÓN DE EXPRESIÓN DE VALORES:** Supone la necesidad de expresar actitudes que reflejen los valores más relevantes sobre el mundo y sobre sí mismos, de esta forma las actitudes ayudarían a confirmar socialmente la validez del concepto que uno tiene de sí mismo (autoconcepto y autoestima) y la de sus valores. La autoestima y el autoconcepto se relacionan en lo que viene a ser el nivel de aspiración del deportista.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- **FUNCIÓN COGNITIVA:** Es el modo de ordenar, clarificar y dar estabilidad al mundo. Las actitudes nos ayudan a categorizar y simplificar el cúmulo de información recibida proporcionando cierto grado de predecibilidad, consistencia y estabilidad. La actitud guía para saber qué se puede esperar de una determinada situación. Por ejemplo, si a un entrenador le gusta la forma de entrenar de un deportista en particular, esperará que tenga éxito en las competiciones.

En definitiva, desarrollamos actitudes porque nos son útiles para orientarnos hacia las características importantes del objeto de una actitud, de modo que podamos tratar con él con eficacia (*función de evaluación del objeto*) (Katz, 1960; Smith & cols., 1956). Además, ayudan a las personas a expresar su yo real, hacer escuchar sus convicciones, mostrar lo que sustentan y afirmar sus relaciones con los demás (*función de identidad social*). Estas dos importantes funciones no son mutuamente exclusivas, ya que muchas actitudes realizan ambos servicios (Shavitt, 1990).

3.5 FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES

Para Krech (1978) no es posible predecir y controlar la conducta de un sujeto conociendo solo la naturaleza y las características básicas de sus actitudes, también es necesario conocer el desarrollo y los procesos de cambio de las mismas, por lo que deberemos identificar las fuerzas que determinan su desarrollo. Estas fuerzas se pueden agrupar en cuatro grupos:

- *Deseos personales o conjunto de necesidades a satisfacer.*
- *Características y grado de información que el sujeto recibe.*
- *Características del grupo de pertenencia.*
- *Personalidad de cada sujeto.*

Respondiendo a estas cuestiones estamos afirmando que las actitudes se aprenden y que no queda sitio para teorías genéticas exclusivas (Fraisse, 1967; Triandis, 1974 y Rokeach, 1976), es decir, que las acciones requieren de la energía del componente afectivo para poder actuar y de la dirección del componente cognitivo de las actitudes para orientarse.

Según Triandis (1971) las actitudes se aprenden bien de la experiencia directa o bien de otras personas. La experiencia directa puede ser agradable o desagradable pero, en cualquier caso, nos ayudará a formar una actitud.

3.5.1 DESARROLLO DE LAS ACTITUDES EN EL PROCESO DE SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES

Para satisfacer sus necesidades cada individuo creará aquellas actitudes que favorezcan su objetivo, por tanto no sólo tienen un significado directo en sí mismas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

para el sujeto que las posee sino que también se usan como "medio para" obtener determinados objetivos; además, una misma actitud puede responder a varios fines, con lo que se afirma que una misma actitud está constituida por varios impulsos; en definitiva, las actitudes poseen un marcado carácter funcional.

3.5.2 RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES Y LA INFORMACIÓN RECIBIDA

Las actitudes no están sólo subordinadas a los impulsos sino que también son aprendidas, aunque no determinadas, por la información que recibe el sujeto. Ahora bien, el principio de "congruencia cognitiva" actúa en la formación de las actitudes, por lo que solemos aceptar y seleccionar con mayor facilidad datos concordantes con otros ya conocidos que aquellos en los que se da confrontación; la confrontación entre ambas informaciones incluso llega a distorsionar los datos no concordantes.

Si la información que se recibe en un momento dado coincide (es congruente) con otras actitudes ya poseídas, entonces adquiere fuerza "determinativa" (no sólo moduladora) para la formación de la actitud correspondiente. Pero, en todo caso, la información es esencial para que la actitud no se aparte de la realidad ni la distorsione. Según sea la calidad de la información recibida así será, en parte, la actitud resultante.

3.5.3 FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES DEL SUJETO EN FUNCIÓN DE SU PERTENENCIA A UN GRUPO

No hay duda que los agentes de socialización (padres, amigos, etc.) contribuyen a la formación de las actitudes y que esta socialización puede ocurrir por el empleo de recompensas y castigos, por un cambio en el conocimiento de la persona o por la presión del grupo de iguales.

Krech (1978), en su estudio de los grupos significativos con los que se relaciona el sujeto (clase social, familia, creencias religiosas, profesión, tipo de deporte, etc.), afirma que los grupos primarios y referenciales son decisivos a la hora de formar las actitudes. Sin embargo, teniendo en cuenta la forma selectiva con la que el sujeto se comporta en la formación de sus actitudes en el proceso de "satisfacción de necesidades" y puesto que cada sujeto pertenece a varios grupos a la vez, las actitudes seleccionadas responderán a las distintas necesidades que cada grupo presente y, por ello mismo, podrán ser incongruentes entre sí; por tanto, así como las normas que describen los valores centrales de cada grupo no siempre coinciden, tampoco lo harán las actitudes que se consideren o no idóneas.

Sin embargo, los grupos primarios no dan actitudes, tan solo establecen valores que actuarán de manera indirecta y compleja sobre cada uno de sus integrantes a la hora de elaborar las correspondientes respuestas. Pero es evidente que los grupos crean homogeneidad dentro de sus miembros, que los individuos tienden a agruparse

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

con aquellos que compatibilizan con sus actitudes previas, que los miembros de un mismo grupo primario suelen estar expuestos al mismo tipo de información por la subcultura y las fuentes, y, finalmente, que los miembros de un grupo suelen adoptar aquellas actitudes que son aceptadas como válidas por el grupo primario.

3.5.4 LAS ACTITUDES Y SU REFLEJO EN LA PERSONALIDAD DEL SUJETO

La uniformidad postulada en el punto anterior para las actitudes dentro de un grupo no implica la ausencia absoluta de divergencias. El factor provocador de dichas divergencias viene a ser la personalidad de cada sujeto.

Las evidencias empíricas nos permiten elaborar las siguientes conclusiones generales:

1. En actitudes generalizadas de rechazo de grupos distintos al propio, el individuo tiende a aceptar como propias aquellas que se integran con su personalidad (Adorno, 1950 y McClosky, 1958).
2. La personalidad de un individuo no forma un sistema perfectamente integrado, pudiendo adoptar actitudes inconsistentes (o contradictorias) bien porque las autoridades representativas de las distintas áreas presenten divergencias; bien por la adscripción a grupos que estén en conflicto entre sí; bien, en definitiva, porque obedezca a pulsiones contradictorias (French, 1947 y Hyman, 1954).

Las actitudes no siempre predicen el comportamiento y solo porque una persona posea una opinión determinada no significa necesariamente que siempre se comporte del mismo modo, con frecuencia el comportamiento depende de dos factores principales: las expectativas de refuerzo o castigo y las normas sociales (la conducta esperada en diferentes grupos de personas).

La Psicología Conductista explica la formación de las actitudes y su desarrollo mediante su teoría del "condicionamiento clásico" para el componente emotivo, ya que el individuo asocia el objeto de la actitud (E.C.) a un E.I. dado y dará como resultado unas determinadas pautas de inclinación a la acción (actitud) que podrán ser favorecedoras u obstaculizantes de la acción (Zanna, 1970); el componente reactivo, en cambio, viene explicado por la teoría del "condicionamiento operante".

A través de los refuerzos, positivos y negativos, se pueden explicar todas las conductas y es aquí donde se hace notar la enorme importancia de la "recompensa social" (alabanza, aprobación, aceptación, afecto, reproche, reprobación, indiferencia, etc.) en orden al establecimiento de actitudes (Pastor, 1978) y el aprendizaje vicario mediante la observación (Bandura & Walters, 1978).

Así pues, cualquiera que sea el marco teórico desde el que se aborde la formación de las actitudes, se puede afirmar que se aprenden aun cuando los factores

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

genéticos aporten su influencia específica en cada caso. Asimismo, las variables ambientales de los grupos primarios en los que el individuo se encuentra sirven de refuerzos definitivos en la incorporación o rechazo de las distintas actitudes básicas. Igualmente, las actitudes, en cuanto disposiciones de acción, obedecen a la necesidad de resolver la satisfacción de pulsiones básicas del individuo (satisfacer necesidades).

3.6 CAMBIO DE LAS ACTITUDES

Es importante constatar la posibilidad de cambio en las actitudes aprendidas puesto que de poco nos serviría conocer las actitudes que intervienen en la acción humana si fuesen inamovibles, inmodificables. Pero además se ha de considerar, desde el punto de vista conceptual, que hay dos tipos de estructuras diferentes: la primera (intra-actitud), formada por los componentes cognoscitivo, afectivo y de acción, tiende a la coherencia y las discrepancias que a menudo se observan, por una parte, entre los componentes afectivo y cognoscitivo, y, por otra, las tendencias de acción, llevan el reconocimiento de que la acción viene determinada no sólo por las actitudes, también por factores externos del contexto (Rosenberg, 1960); la segunda (inter-actitud) está formada por un "sistema cognoscitivo" hacia un conjunto de objetos con la necesidad de preservar y restaurar la coherencia entre los elementos, cuando se produce una discrepancia.

Sin embargo, aunque estas dos estructuras tienen sus implicaciones en lo que respecta a la comprensión del cambio de actitud porque la nueva información que produce un trastorno en el sistema a menudo pone en movimiento una serie de intentos activos para restaurar la coherencia mediante un cambio de actitud, otro determinante importante del desarrollo y del cambio de actitudes lo constituye la *función de satisfacción de necesidades y motivaciones básicas* que desempeñan las actitudes sociales. Siguiendo la teoría de Katz (1960) podemos distinguir cuatro tipos de funciones: de adaptación, de expresión de valores, de conocimientos y de defensa del yo.

Estas diferencias conceptuales entre las funciones, aunque no siempre puedan ser observadas en la práctica, indican que para que un método de cambio de actitudes tenga éxito deberá considerar la necesidad que satisface la actitud y a esa necesidad habrá que orientarse. En el análisis del papel jugado por la influencia social en el proceso de cambio de actitud, Kelman (1961) ha diferenciado tres tipos de influencia:

- *Consentimiento:* Se origina en las presiones hacia la conformidad.
- *Identificación:* Se deriva del establecimiento de normas en los grupos primarios pequeños.
- *Internalización:* Proviene de comunicaciones persuasivas procedentes de fuentes dignas de confianza.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Bien es cierto, sin embargo, que el cambio de actitudes, aunque posible, siempre resultará más factible cuanto más se acerque al período de la formación inicial de las mismas, ya que una vez se hayan desarrollado consistentemente pasarán a formar parte de la configuración de la personalidad de cada sujeto y, por eso mismo, serán más resistentes al cambio. Las actitudes pueden cambiarse alterando alguno de los tres componentes:

- El *componente cognitivo* se puede cambiar dando nueva información mediante desequilibrio cognoscitivo.

  La nueva información contradice la información vieja y ayuda a cambiar la actitud (por ejemplo, un árbitro que rechazara una protesta por una falta podría cambiar su decisión si pudiera ver la repetición de la jugada con el apoyo de los medios actuales).

- El *componente afectivo* puede cambiarse dando la posibilidad de adquirir nuevas experiencias.

  Un sujeto que tenga aversión a un objeto de actitud puede cambiar si es colocado en una situación que le resulte agradable (por ejemplo, enseñar a nadar a una persona en una piscina climatizada con un entrenador que le proporcione una guía suave y sin hacerle sentir temor al agua).

- El *componente conductual* puede modificarse a través del uso de consecuencias positivas o negativas (por ejemplo, mientras que el uso de casco por parte de los ciclistas es ahora mucho más popular que antes, los clips de bicicletas lo son menos debido, probablemente, a cambios en el diseño de pantalones cortos y leotardos de ciclismo).

De nuevo podemos ver cómo la distinción conceptual tiene sus implicaciones en lo que respecta al cambio de actitud producido por las diferentes fuentes de influencia. La conclusión más importante es que las actitudes no se desarrollan ni se cambian sobre la base de un principio único y uniforme. Veamos a continuación las distintas estrategias utilizadas para dicho cambio.

3.6.1 La Psicología conductista y el Cambio de actitudes

Ya hemos dicho que la Psicología Conductista aborda el cambio de actitudes desde la técnica del "refuerzo", bien desde el "condicionamiento clásico", bien desde el "condicionamiento operante". Por tanto, toda actitud que no se vea reforzada irá progresivamente extinguiéndose y, de igual modo, todo aquello que se asocie con experiencias positivas de forma técnicamente adecuada será incorporado al modo comportamental permanente del sujeto. Por esta misma razón los modelos a los que la persona se vea expuesta ejercerán la atracción imitativa que comporten. De esta forma el cambio de actitudes se integra en el marco teórico de la Psicología Conductista (Doob, 1967 y Staats & Staats, 1967).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Por tanto, desde esta perspectiva conductista, las técnicas de modificación de conducta (Programas de Modificación de Conducta) se utilizan para la consecución del cambio de actitudes. En cualquier caso, y sea cual fuere el camino teórico que sigamos a la hora de pretender intervenir en el cambio actitudinal, necesitaremos un conocimiento adecuado de lo que pretendemos cambiar.

3.6.2 TEORÍA COGNITIVA DEL CAMBIO DE ACTITUDES

Desde esta perspectiva acerca del cambio de actitudes y creencias para incrementar la acción, destacamos las siguientes teorías y estrategias del cambio de actitudes: de la comunicación persuasiva (Hovland; Janis & Kelley, 1953) y sobre la disonancia cognitiva (Festinger, 1957).

3.6.2.1 LA COMUNICACIÓN PERSUASIVA

La persuasión es el proceso de creación, refuerzo o cambio de actitudes, por medio de la comunicación. Hovland y colaboradores, en el denominado *Programa de Cambio de Actitud y Comunicación de Yale*, centraron su atención en el uso de la comunicación persuasiva para cambiar las creencias y las actitudes: cualquier comunicación es efectiva sólo si la gente presta atención, la comprenden, la aceptan y la retienen. Kelly (1953) considera cuatro factores importantes en el cambio de actitudes:

1. **CARACTERÍSTICAS DEL COMUNICADOR:** Si creemos que el comunicador tiene conocimientos y carece de motivos e intenciones previas estaremos más dispuestos a ser persuadidos. Así pues, las principales características que influyen en la efectividad de cualquier comunicador son la habilidad, la confianza y ser persona significativa (en el contexto deportivo este papel lo desempeñan el entrenador y los compañeros de equipo).

   French & Raven (1959) han clasificado el poder social en función de los recursos que se utilizan de la siguiente manera:

   - *Coercitivo:* Capacidad para castigar al deportista por no realizar las tareas o por no mostrarse participativo en la actividad.
   - *Recompensa:* Percepción del deportista de que el entrenador puede recompensarle si sus actitudes son adecuadas con respecto a los compañeros o el equipo.
   - *Referente:* Identificación con el entrenador como persona significativa para adaptar sus actitudes y acción a un modelo referencial.
   - *Experto o pericia:* Incidentalmente basado en la percepción de que el entrenador posee una serie de conocimientos y actitudes que el deportista debe desarrollar y aprender.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- *Legítimo:* Es la aceptación de las normas internas y valores del equipo que le orientan o presionan para que tenga actitudes adaptativas. Se trata de la aceptación por parte del deportista de la autoridad del entrenador en función de ciertas características.

  Por otra parte, la sumisión del deportista ante el poder legítimo puede ser de acción, pero no necesariamente actitudinal; en estos casos los comportamientos contrarios a las actitudes son la fuente más importante para el cambio de actitudes. En general, cuanta más importancia se le de a la pericia, la atracción, las recompensas y el poder coercitivo del entrenador, mayores posibilidades existen de lograr un cambio de actitud en los deportistas.

2. **EL EQUIPO COMO FACTOR DE INFLUENCIA:** Actúa estableciendo un patrón de acción y de actitudes en el que cada individuo puede contrastar sus propias actitudes, valores, opiniones y comportamientos. La interrelación entre amistad y comunicación favorece la similitud de actitudes y los procesos de atracción e identificación dentro del equipo; de ello parece deducirse que las personas que establecen relaciones interpersonales y grupales comunicativas y de amistad tenderán a mostrar una disposición más positiva hacia una interacción cooperativa entre sí (comunicación, amistad y cooperación están íntimamente relacionadas).

   Esta es la principal razón por la que se suele utilizar al equipo como fuente de persuasión para el cambio de actitudes. Sin embargo, las técnicas que se han aplicado hasta ahora no han prestado la atención suficiente a la configuración de los equipos ya que, en un equipo deportivo, el entrenador no es el único que influye en el deportista, sus compañeros también lo hacen (lo que en Psicología se conoce con el nombre de *procesos intragrupo*).

3. **PERSONALIDAD DEL INDIVIDUO E INTERRELACIONES PERSONALES:** Cuando nos referimos a la persona a la cual se dirige la influencia, podemos considerar su rol desde dos puntos de vista: las características individuales que hacen al sujeto más o menos susceptible de ser influido y su situación cara a cara con los agentes de persuasión.

   Aquí los conceptos de *dependencia e independencia de campo* juegan un papel destacado en relación a la susceptibilidad de persuasión, entendida como la tendencia de un individuo a aceptar o rechazar las comunicaciones persuasivas. En general se puede afirmar que los efectos de la personalidad en la susceptibilidad están mediados por un elevado número de condiciones situacionales que deben ser consideradas en cualquier explicación, por lo que deberemos tener en cuenta cuáles son los factores situacionales que intervienen. Parece comprobada la existencia de una relación directa entre

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

el nivel de inteligencia, el grado del rasgo general de persuasividad, el sentimiento de autoestima y el estilo cognoscitivo del sujeto y la variabilidad de las actitudes.

4. **CONTENIDOS DE LA COMUNICACIÓN EN EL ENTRENAMIENTO Y EL MENSAJE:** Cuando la información es significativa y constructivista para el deportista entonces hablamos del poder persuasivo de la comunicación. El entrenador debe preocuparse por ser persuasivo y para ello debe poder dar a sus ideas y sentimientos una forma tal que pueda transmitírselas al deportista y que aseguren la eficacia de la comunicación. Los factores que favorecen la capacidad de persuasión del mensaje son:
   - *Novedad y utilidad:* Toda información novedosa que tenga utilidad para la consecución de un objetivo atrae, en principio, la atención del deportista hacia el mensaje persuasivo lo que contribuye a la consecución del logro deportivo.
   - *Apelación al temor:* Utilizado como herramienta para presionar al deportista a que acepte las normas, valores, creencias y actitudes del equipo al que pertenece. Zanden (1990) considera que el temor produce dos reacciones paralelas o dependientes, la primera es la propia respuesta emocional (control del temor producido por la amenaza) y la segunda es la disposición de hacer frente al peligro. Opina igualmente que los mensajes que suscitan gran temor son mucho más persuasivos que los que suscitan poco temor, siempre y cuando aquellos contengan recomendaciones para reducir ese temor, es decir, para hacer frente al peligro.
   - *Implicación personal:* Los cambios de actitudes que activan la participación personal son los que mejor predicen el comportamiento.

Por último, decir que la comunicación persuasiva no ha sido investigada de forma sistemática por parte de la Psicología del Deporte y que consideramos acertado, después de identificar las estrategias de afrontamiento y tras consultar la literatura existente, diseñar un programa específico.

3.6.2.2 TEORÍA DE LA DISONANCIA COGNITIVA

Esta teoría (Festinger, 1957) ha generado más investigaciones y discusiones que cualquiera otra relativa a las actitudes o a los cambios de actitud. De acuerdo con ella:

> *"... para cambiar actitudes y acciones es necesario crear disonancia, así se motivará al sujeto a reducir la disonancia tomando las acciones oportunas".*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Hubo una vez un profesor de educación física que usó la disonancia cognitiva para convencer a sus alumnos de que saltar a la cuerda era una actividad necesaria para la actividad deportiva; sin embargo, los chicos consideraban que saltar a la cuerda era un juego de "chicas". El profesor les planteó entonces las siguientes cuestiones: ¿Sabes quienes son los mejores saltadores de cuerda en el mundo?, los boxeadores; los luchadores de equipos de elite y los jugadores de baloncesto saltan a la cuerda cada día como parte de su entrenamiento; saltar a la cuerda es uno de los mejores y más duros ejercicios de entrenamiento deportivo que se pueden hacer.

A causa de las actitudes positivas que mantenían los chicos hacia el entrenamiento deportivo, sus actitudes negativas hacia la actividad de saltar la cuerda y los enunciados del profesor crearon una disonancia a raíz de la cual los chicos se convirtieron en entusiastas saltadores de cuerda.

Convencer a alguien para que acepte nuevas creencias o que tome decisiones no es tarea fácil. Normalmente solemos resistirnos bastante a ideas que contradigan nuestras creencias y reducimos la disonancia negándonos a aceptar información contradictoria, con lo que podríamos distorsionar la información y percepción para mantener nuestras creencias (por ejemplo, los seguidores de equipos deportivos profesionales son expertos en distorsionar la información de modo que ellos siempre puedan ver en su equipo el lado positivo).

Para que la disonancia produzca un efecto y, en última instancia, un cambio de actitud, debe tener:

- *Acción discrepante con la actitud.*
- *Concreción de las consecuencias negativas:* Crear el potencial necesario para la aparición de la disonancia (Cooper & Brehm, 1971 y 1989).
- *Atribución de la responsabilidad personal:* La disonancia aparece cuando se hace una atribución interna, cuando nos consideramos con libertad de decidir la realización de la acción discrepante con la actitud (Linder & cols., 1967).
- *Experimentación del efecto producido:* La disonancia aparece como un estado de excitación fisiológica desagradable (Losch & Cacioppo, 1990).
- *Atribución de la excitación a la acción:* A la incongruencia producida entre sus actitudes y sus acciones, centrando la atención en dicha incongruencia (Losch & Cacioppo, 1990).
- *Disonancia entre acción y actitud:* Para tomar conciencia de que algo tiene que cambiar.
- *Disonancia reducida a través del cambio de actitud:* Sólo cuando las actitudes se enfrentan con las acciones se elimina finalmente la disonancia.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.6.2.3 DINÁMICA DEL CAMBIO DE ACTITUDES EN EL CONTEXTO DE LA ACCIÓN

De los diferentes enfoques observados sobre consistencia y cambio de actitudes, el modelo de Kelman (1978) puede ser apropiado en el contexto deportivo por centrar la atención en el carácter dinámico de las actitudes. En el deporte, la experiencia se lleva a cabo en situaciones de cambio frecuente, tanto el proceso de entrenamiento como la competición deportiva implican una actividad intensa y las actitudes deportivas se generan dentro de este contexto definido básicamente por su dinámica. Además, este enfoque recoge las aportaciones más relevantes de los estudios sobre consistencia cognitiva y aquellos que ponen su máximo interés en la interacción interpersonal.

Para Kelman (1984), el cambio de actitudes se ve estimulado cuando el sujeto se enfrenta a una discrepancia entre su actitud y un nuevo elemento de información. Esta discrepancia puede adoptar tres formas:

- Entre la actitud del deportista y la nueva información sobre la realidad.
- Entre la actitud del deportista y las actitudes de los otros significativos (modelos cercanos y lejanos).
- Entre la actitud del deportista y su acción deportiva.

Esta última forma de discrepancia actitudinal ha sido considerada como la principal fuente del cambio de actitudes, ya que estas varían en el transcurso de la acción. Ahora bien, la variabilidad de las actitudes dependerá, por un lado, de las características de las mismas y de los grupos en los que esté integrado el sujeto que las posea; por otro, del tipo de personalidad, de la información adicional que reciba, de la intensidad con la que se haya incorporado la actitud, de la función que tal actitud cumpla y de las técnicas que se empleen para operar dicho cambio.

3.6.3 OTROS FACTORES DE INFLUENCIA EN EL CAMBIO DE ACTITUDES

3.6.3.1 LOS GRUPOS PRIMARIOS Y SU INCIDENCIA EN EL CAMBIO DE ACTITUDES

Cuando se trata de actitudes que suponen un soporte social interno resultan muy difíciles de cambiar si el sujeto que las posee valora intensamente su pertenencia a dicho ámbito social en orden a conservar su estatus. Por el contrario, cuando un individuo cambia sus relaciones sociales (cambia de equipo) sus actitudes también tienden a cambiar y a asumir las actitudes centrales del nuevo equipo.

Esta dirección está relacionada con el grado de libertad que se tenga dentro del grupo para cambiar la presión que dicho grupo ejerza sobre las actitudes centrales, al grado de inseguridad que el sujeto sienta (cuanto mayor sea, mayor aceptación de las actitudes poseerá), a la intensidad con la que el individuo desee pertenecer al equipo y al juicio de legitimidad emitido por el sujeto sobre las normas impuestas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

3.6.3.2 LA INFORMACIÓN ADICIONAL Y EL CAMBIO DE ACTITUDES

El que una nueva información afecte a un sujeto dado de forma que le lleve a un cambio de actitudes dependerá de tres características básicas:

1. Credibilidad del comunicante, de su capacidad de atracción y agradabilidad, así como la pertenencia al "grupo" de los que reciben la información.
2. La captación de la información en grupo es más eficaz que cuando se percibe individualmente; por el contrario, cuando el grupo se opone al contenido de la información, esta resulta más eficaz si se realiza individualmente.
3. Los mensajes "directos" son más eficaces que cuando se realizan indirectamente a través de los medios de comunicación, sin embargo es preciso tener en cuenta que los medios de comunicación influyen en la "formación de opinión" y que con ello ejercen un gran influjo social que a su vez "determina" la opinión de los líderes sociales.

El contenido y la forma del mensaje son fundamentales a la hora de obtener eficacia en orden al cambio de actitudes. Así, teniendo en cuenta que una actitud hacia un objetivo (o situación) se relaciona con sus consecuencias (relación instrumental), los cambios de actitudes procederán de las variaciones observadas en la satisfacción que el sujeto espere de los objetivos y de los fines. Por tanto, el cambio de actitud resulta más eficaz cuando se informa de los valores que cuando tal información no se realiza, pero, al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que la relación existente entre la actitud inicial y el cambio de actitudes no es lineal, sino curvilínea; es decir, la eficacia es significativa para el cambio cuando la actitud inicial no es extrema (con prejuicios extremos o sin ningún tipo de prejuicios) sino moderada.

Por último, cuando se trate de actitudes en las que el sujeto se encuentre muy implicado habremos de observar que cuanto mayor sea la discrepancia entre el contenido defendido por el informante y el sujeto que recibe la información tanto menor será el cambio de actitud que se consiga.

3.6.3.3 INTENSIDAD DE UNA ACTITUD Y POSIBILIDAD DE CAMBIO

Para algunos autores el cambio de las actitudes está en relación directa con el momento de la vida en el que fue adquirida, al modo de su adquisición y a la función que tal actitud desempeñe.

> *"... las actitudes aprendidas en los primeros años de la vida, las que se aprenden por asociación o transferencia, las que cumplen una función decisiva en la satisfacción de necesidades, y, finalmente, las que han conseguido integrarse de tal forma que han llegado a ser como un 'estilo de vida', son altamente resistentes al cambio".* (LAMBERT & LAMBERT, 1964)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Todos estos factores influyen y presionan a los sujetos para que modifiquen sus actitudes y valores y cambien o ajusten sus acciones a las nuevas situaciones en las que se ven implicados. Las actitudes son, por tanto:

> *"... realidades dinámicas y cambiantes sometidas a un continuo proceso de aprendizaje, intencional o incidental, consciente o inconsciente, explícito o implícito, que se manifiestan en la acción de los sujetos y los grupos lo que da la posibilidad de poder intervenir en ellas".* (COLL & ET AL, 1992)

El diseño de instrumentos adecuados para realizar evaluaciones (en nuestro caso actitudes deportivas) refuerza el interés que debemos prestar a este punto del cambio de las actitudes, ya que conociéndolas podemos intervenir para potenciar o corregir convenientemente las mismas.

Se trata, en definitiva, de llevar a cabo todas y cada una de las fases necesarias para completar el proceso psicológico de identificar, medir, evaluar, diagnosticar, informar e intervenir bien mediante el entrenamiento adecuado para el proceso de enseñanza y aprendizaje o bien mediante el cambio intencional, a lo largo de la vida deportiva, de las actitudes consideradas inadecuadas para el rendimiento y el éxito.

3.7 MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES

La actitud no es susceptible de ser evaluada de la misma forma que las acciones motoras, solamente podemos inferir que un deportista tiene determinadas actitudes a través de sus palabras o acciones; es decir, no podemos observarlas directamente, sólo formular hipótesis acerca de ellas.

La investigación sobre las actitudes también se ha visto muy limitada por su dificultad para medirlas y, la mayoría de las veces, esta medición se ha obtenido a través de autoinformes, pero el indudable éxito obtenido por la Psicometría al pretender medir aptitudes usando potentes estrategias metodológicas ha animado a hacer lo mismo con las actitudes, surgiendo el interés por elaborar instrumentos para su evaluación.

La mayoría de las investigaciones sobre las actitudes en el deporte que se han realizado hasta ahora están orientadas hacia la participación y muy pocas dan importancia a la actitud como estrategia de autorregulación del aprendizaje deportivo. Rara vez la investigación ha ido más allá del trabajo descriptivo y las investigaciones de las actitudes deportivas contienen muchos de los conceptos y metodología encontradas en la investigación de las estrategias cognitivas de los sujetos que practican deporte. Especialmente observamos que no se han desarrollado instrumentos apropiados para su diagnóstico y evaluación.

La Psicología no se limita simplemente a conocer las actitudes, sino que intenta evaluarlas (dirección e intensidad) permitiéndonos realizar comparaciones entre individuos y grupos. Los reactivos usados para tratar de medir las actitudes han sido,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

aunque no exclusivamente, *escalas de actitudes y medidas indirectas*. Básicamente se han utilizado los cuestionarios como manifestaciones subjetivas acerca de la propia conducta; observaciones de estímulos parcialmente estructurados; realización de tareas objetivas cuya ejecución presupone determinadas actitudes; y respuestas psicofisiológicas a determinados objetos de conducta o a sus representaciones, tales como ritmo cardiaco, conductancia o resistencia de la piel, frecuencias cerebrales, electromiografía facial, dilatación de la pupila, etc.

3.7.1 MEDIDAS DIRECTAS DE LAS ACTITUDES: ESCALAS

La medición directa de las actitudes mediante escalas e inventarios es frecuente en muchas de las investigaciones realizadas, aunque en algunos casos la fiabilidad y validez de la escala utilizada puedan ser cuestionables.

Una escala de actitud es una serie de preguntas que se hacen para ver en qué medida se está o no de acuerdo hacia un determinado objeto de actitud. Los sujetos eligen entre varias opciones que van desde una valoración totalmente negativa, pasando por un punto neutral, hasta una valoración totalmente positiva. Existen numerosos tipos de escalas que pueden ser clasificadas en función del nivel de precisión con que permiten obtener la medida. Estos tipos son:

- **NOMINALES:** Escasamente utilizadas para la evaluación de las actitudes, son las más elementales y se corresponden con el nivel de medida menos preciso. El tipo de evaluación que se puede realizar consiste en contar los efectivos de cada clase (por ejemplo, dividir una población en función de los sujetos conformes, disconformes o que no opinan en relación a un determinado objeto de investigación).

- **DE INTERVALOS:** Además de ordenar por categorías permiten evaluar las distancias que las separan. La *escala de Thurstone* es la más utilizada y se basa en la elaboración de un gran número de preguntas (entre 100 y 150) que posteriormente se presentan a un número elevado de personas (de 200 a 300) que actúan como jueces y deben dar una valoración objetiva sobre las cuestiones planteadas en una escala que va desde 1 (máximo acuerdo con la pregunta o ítem) hasta 11 (máximo desacuerdo). Las preguntas se agrupan en función de las puntuaciones que les han asignado los jueces.

  Construir una escala de Thurstone requiere mucho tiempo y esfuerzo para la mayoría de los investigadores y encontrar cien jueces expertos para un área particular de la actitud no es tarea fácil. Desde el punto de vista metodológico su principal defecto es que asume que las opiniones de los expertos (jueces) representan objetivamente la medición.

- **ORDINALES:** Las más utilizadas son la *escala de Likert*, la *escala de Bogardus* y la *escala de Guttman*. Se caracterizan por la relación de orden entre

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

diferentes clases permitiendo colocarlas en un continuo (por ejemplo, estatus económico de una persona -alto, medio o bajo-). A modo ilustrativo presentamos la *escala de Likert.*

Likert (1932) diseñó uno de los métodos que más influencia ha tenido en la evaluación de las actitudes. Consiste en la elaboración de una serie de enunciados de actitudes clasificados en una escala de cinco puntos (fuertemente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, fuertemente en desacuerdo). Todas las frases representan la misma actitud y responden a todos los adjetivos que se correlacionan entre ellos.

Antes de nada, para construir una escala de Likert el investigador debe recolectar los enunciados procurando eliminar adjetivos ambiguos. Estas frases no necesitan ser sometidas a juicio de los expertos, pero los miembros de una muestra de un grupo clasificarán los enunciados de acuerdo con sus propias actitudes. Es aconsejable seleccionar frases que representen actitudes tanto favorables como desfavorables sobre el tema que se pretende medir y que se prueben aplicándolas a un número pequeño de personas para valorar su grado de comprensión, la claridad de su redacción y lo apropiadas que son para medir el aspecto que nos interesa, eliminando aquellas que no se ajusten a la actitud mensurable.

Generalmente las preguntas tienen cinco respuestas alternativas (desde más favorable hasta más desfavorable) y se pide a cada persona que se identifique con aquella respuesta que mejor representa su actitud. Como existe una cierta gradación en las respuestas, éstas pueden puntuarse, por ejemplo, de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo); a continuación se suman las puntuaciones obtenidas por cada persona en el conjunto de preguntas y se elige, de entre todos los sujetos, el 25% de los que han obtenido la puntuación total más alta y el 25% de los que han tenido la puntuación total más baja. El conjunto de puntuaciones más altas representa el número de personas que están de acuerdo con la frase planteada y el de puntuación más baja a las que están en desacuerdo.

- **DEL DIFERENCIAL SEMÁNTICO:** Propuesta por Osgood, Suci & Tannenbaum (1957), se basa en la idea de que las actitudes pueden ser representadas mediante escalas bipolares de adjetivos antónimos (positivo-negativo; bueno-malo; etc.).

Esta técnica de medición requiere al individuo para clasificar el objeto de la actitud en una posición de escalas semánticas, que son adjetivos bipolares de generalmente siete valoraciones (1 al 7). Una vez que las personas han marcado sus opciones, se suman las puntuaciones para cada par de adjetivos y se divide entre el total de personas que han contestado, obteniéndose la puntuación media para cada ítem; si posteriormente se unen

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

con un trazo se puede observar una imagen gráfica de las diferencias existentes entre la situación actual y la deseada. Cada uno de estos planteamientos representa un grado diferente de favoritismo o de falta del mismo hacia una actitud objetiva creada para presentar unos continuos niveles igualmente distanciados de favoritismo.

El Diferencial Semántico ofrece tres tipos de información acerca del objeto de la actitud; por ejemplo:

¿Cómo ha sido la actuación del portero en este partido?

EVALUACIÓN	(buena	1	2	3	4	5	6	7	mala)
POTENCIA	(fuerte	1	2	3	4	5	6	7	débil)
ACTIVIDAD	(rápida	1	2	3	4	5	6	7	lenta)

Ha sido utilizada de diferentes formas y para diversos objetivos ya que es fácil de construir y como los adjetivos son independientes de cualquier variable, casi toda ella puede ser utilizada de modelo para otras variables a estudiar. Una de las mejores medidas de actitud en la Psicología del Deporte mediante una escala de este tipo es la *actitud hacia la actividad física de Kenyen.*

3.7.2 MEDIDAS INDIRECTAS DE LAS ACTITUDES: CUESTIONARIOS

A los autoinformes estructurados que se presentan de manera integrada en forma de lista secuencializada se les denomina cuestionarios o inventarios. Son los más extendidos en Psicología del Deporte, tanto desde una perspectiva tradicional en la evaluación de la personalidad como desde otras perspectivas en la evaluación de repertorios conductuales y constructos cognitivo-motivacionales. Están constituidos por un formulario de preguntas cuyas respuestas van expresadas dicotómicamente (si/no, verdero/falso), pudiendo responderse tanto de manera nominal como ordinal. En las escalas la respuesta es ordinal o de intervalo (nada, poco, regular, bastante, mucho) y se les puede asignar un valor numérico a cada una de las opciones para facilitar el cálculo correspondiente.

El método más empleado para medir actitudes se basa en preguntar al sujeto lo que piensa sobre el objeto de estudio, si bien la pregunta deberá estar formulada de forma que no condicione su respuesta. La influencia del investigador sobre el entrevistado, buscando corroborar ideas preconcebidas, ha sido definida como "síndrome de la profecía auto-cumplida" y refleja un problema frecuente en la obtención de información mediante cuestionarios.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Siguiendo a Fernández Ballesteros (1992) las características de este tipo de instrumentos podrían resumirse del siguiente modo:

- Presentan una forma estructurada, tanto en la formulación de las cuestiones como en el tipo de respuesta exigida.
- Evalúan conductas especificadas de antemano.
- Solicitan información sobre hechos que ocurren con alta frecuencia en el contexto donde se desenvuelven los sujetos a los que se les aplica.

Estos instrumentos se diferencian entre sí en dos aspectos; en primer lugar, el tipo de estrategia utilizada en su construcción y, en segundo lugar, en el tipo de respuesta que se exige al sujeto (nomina, ordinal o de intervalo)

Fernández Ballesteros (1991,1992) propone las siguientes condiciones para mejorar la calidad de este tipo de instrumentos de evaluación:

- No utilizarlos como único procedimiento de recogida de información.
- Los sujetos evaluados deben estar motivados para dar la información exacta.
- Informar sobre los eventos actuales, concurrentes, o al menos estar lo más próximos posibles a los propios eventos.
- Los investigadores deben interferir lo menos posible sobre los datos.
- Las cuestiones deben estar planteadas de forma específica y la información solicitada deberá ser accesible y de bajo nivel de elaboración.
- Los protocolos deben estar codificados, utilizando procedimientos rigurosos de análisis.

Necesitamos criterios psicométricos de calidad si queremos juzgar la calidad de una evaluación en función de su utilidad, cuando esta última debe, a su vez, estimarse a través de una evaluación que ofrezca garantías de calidad. Esta es la razón por la cual hemos de señalar que las garantías de validez y fiabilidad que han de alcanzar este tipo de instrumentos, junto al control de aspectos como la sinceridad, la deseabilidad, la tendencia de respuesta o la construcción formal del instrumento, también se han de tener en cuenta.

3.7.3 OTRAS MEDIDAS INDIRECTAS: TÉCNICAS PSICOFISIOLÓGICAS

Hace algún tiempo se desarrollaron técnicas psicofisiológicas para medir la actitud de las personas basándose en que este tipo de medidas estaban menos sujetas a la variabilidad puesto que eran independientes de la voluntad del sujeto, con lo que la posibilidad de cometer diferentes tipos de sesgos quedaba disminuida. Como consecuencia se desarrollaron mediciones basadas en la conductancia de la piel, la dilatación pupilar, las variaciones en la frecuencia cardiaca, la sudoración de las manos, el ritmo respiratorio e incluso el cambio en la coloración de la mucosa

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

gástrica. Sin embargo, el principal inconveniente de este tipo de valoraciones era que, aún en el caso de que realmente midieran actitudes, registraban una cierta actividad ante un reactivo, pero no discriminaban si la actitud del sujeto era a favor o en contra de dicho reactivo, no aportando ningún indicio sobre la dirección de la actitud, por lo que en la actualidad no son muy empleadas.

En 1986, John Cacioppo y Richard Petty desarrollaron una nueva técnica basada en la electromiografía facial (EMGf) que medía la actividad eléctrica de los músculos de la cara coincidentes con la dirección e intensidad de los puntos de vista del sujeto, lo que permitía realizar mediciones más precisas de la intensidad y de la dirección de las actitudes. En las pruebas se pudo observar que los sujetos que estaban a favor de la disertación presentada mostraban más actividad EMG en los músculos asociados a la sonrisa (cigomático), mientras que los sujetos que estaban en desacuerdo con la disertación mostraban más actividad en EMG en los músculos de la frente asociados con la contracción del entrecejo (orbicular), a pesar de que tanto unos como otros no mostraban, a simple vista, cambios externos de dichas zonas.

Cuando se utilizan en situación experimental, estas técnicas pueden resultar de gran utilidad para determinar la dirección y la intensidad de una actitud; sin embargo su utilización no resulta fácil si no se dispone de un entorno controlado y de sujetos muy colaboradores.

3.7.4 Criterios para la construcción de Escalas y Cuestionarios de Actitudes

Como cualquier otro instrumento de medida las escalas de actitudes han de elaborarse teniendo en cuenta una serie de criterios y que las preguntas o reactivos que la componen deben basarse en lo que el investigador cree deben reflejar, pero es posible que no reflejen las ideas del entrevistado. No debe olvidarse que su objetivo es medir de forma correcta y que, tras el correspondiente análisis de los datos, el investigador concluirá qué tanto por ciento de los sujetos tienen una actitud determinada y esta cifra no tendrá utilidad alguna si la medición ha sido incorrecta.

Quizá el primer requisito de una escala de actitudes sea tener una validez y fiabilidad que nos permita conocer la confianza que podemos tener en un determinado instrumento de medida. La *validez* nos muestra si el instrumento es apropiado para lo que vamos a evaluar; la *fiabilidad* nos indica si los resultados obtenidos son consistentes, es decir, la capacidad de dar resultados similares cuando el instrumento de medida es aplicado en sucesivas ocasiones. El segundo requisito es que deben recoger los *diferentes grados de actitud* frente al reactivo, desde las personas que están muy a favor hasta las que están muy en contra, pasando por las situaciones intermedias, de otra forma se podrían incluir en un sesgo del "entusiasta/indignado" en el que las actitudes recogidas representen sólo a los que están muy a favor o muy en contra del reactivo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Por último, aunque es preferible que una escala esté construida para medir una única actitud, deben tener la suficiente capacidad para poder discriminar entre las diferentes actitudes que las personas experimentan hacia el objeto de investigación.

3.8 ACTITUDES Y ACCIÓN DEPORTIVA

Las actitudes hacia el aprendizaje deportivo son un factor vital para la integración de los contenidos del entrenamiento en el deportista, ya que las actitudes positivas le ayudan a mejorar sus acciones, entendidas como conductas originadas por una dinámica interna de tipo intencional, percepciones, deseos, recuerdos, etc.

Las actitudes son construcciones importantes porque presumiblemente influyen en las acciones deportivas. La relación entre actitud y acción es que las actitudes disponen o dirigen al individuo a comportarse de una manera positiva o negativa hacia el objeto de la actitud. Si las actitudes no predijeran la participación o algún otro tipo de acción deportiva no serían de ningún interés.

La relación entre actitud y acción y la cuestión aplicada a la relación de cómo cambian las actitudes para cambiar las acciones son los temas centrales de la mayoría de las actitudes psicológicas investigadas. Fishbein & Ajzen (1974 y 1975) proponen la *Teoría de la Acción Razonada* (TRA), donde la variable determinante en las actitudes es la intención hacia la acción; de esta manera, las actitudes manifestadas hacia un objeto, persona o grupo en cuestión están determinadas por las creencias que tengamos sobre el mismo.

Schifter & Ajzen (1985) propusieron la *Teoría del Comportamiento Previsto* (TPB), donde la intención del sujeto para realizar una acción sigue siendo el factor más importante, pero en esta ocasión viene determinada por la actitud hacia el comportamiento, el control percibido de la acción y la percepción subjetiva del mismo. Como se puede ver este modelo incorpora aspectos específicos de la relación entre actitud y acción, demostrando que las actitudes pueden predecir la acción.

Existen dos tipos de creencias (personales y normas subjetivas o sociales) que interactúan influyendo en nuestras intenciones y determinando el comportamiento o serie de comportamientos (Sherrill, 1998; Duchane & French, 1998); tales creencias son, por tanto, producto de experiencias pasadas, del conocimiento y de la nueva información que se adquiere, influyendo igualmente sobre las actitudes que se manifestan hacia el objeto, persona o grupo de referencia (Kowalski & Rizzo, 1996).

En posteriores investigaciones Godin & Kok (1996) y Ajzen (1998) indicaron que las intenciones de la acción representan predicciones muy fuertes y propusieron las actitudes específicas que deberían ser consideradas para predecir la acción; las actitudes hacia la acción junto a las creencias normativas predicen intenciones de la acción, las intenciones de la acción predicen la acción actual.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

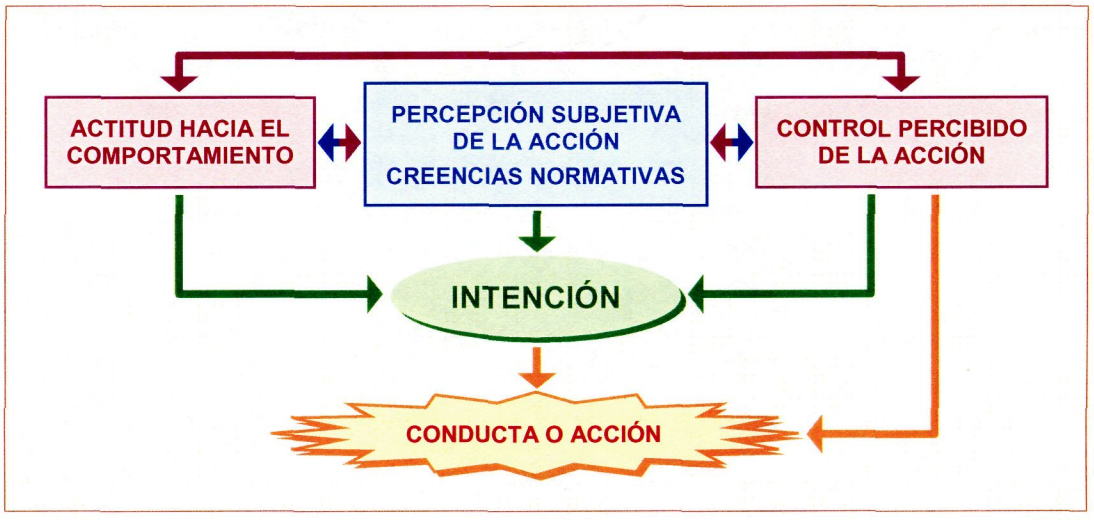


Figura 3.3: *Teoría del comportamiento previsto*
(fuente: AJZEN, 1998)

En algunas ocasiones las actitudes establecidas pueden dirigir la acción de un modo directo, dando un sesgo a las percepciones y produciendo que la información congruente con la actitud sobre objetos, personas y situaciones sea más obvia y la acción congruente con la actitud, más probable.

Las actitudes también influyen en la acción estimulando las intenciones para actuar de cierta forma; las intenciones, a su vez, desencadenan mecanismos que posibilitan que la acción sea más congruente con la actitud (Eagly & Chaiken, 1993). La predicción igualmente resulta ser más fuerte si se consideran factores situacionales y sus características en el marco de ejercicios. De este modo, con actitudes positivas hacia actividades y ejercicios físicos, se puede aumentar la participación posterior.

Se ha demostrado que las acciones deportivas pueden ser aprendidas a través de modelos y del refuerzo social (Shield & Bredemier, 1984) y que el ambiente deportivo proporciona una situación donde los estándares pueden ser aprendidos. Actualmente existe una gran consideración sobre el aprendizaje por modelos en la adquisición de nuevos conocimientos prácticos y no cabe duda de que las actitudes de los deportistas hacia el entrenador y la actividad de los compañeros de equipo están influenciadas por el refuerzo social del entrenador (Smith, Smoll & Curtis, 1978).

> *"... entrenar y enseñar, ambos tienen refuerzo social como componentes primarios".* (GILL, 1986)

Para nuestra investigación vamos a retomar el planteamiento de Kelman sobre el cambio de actitudes en su tercera forma de discrepancia actitudinal (referida a la acción del sujeto), donde identifica tres componentes básicos de la acción: el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

contexto, la acción en sí y las consecuencias de la acción. Desde esta perspectiva la acción se puede entender como *una conducta explícita e intencional que produce algún cambio en la persona; son las acciones importantes las que provocan cambios significativos en las actitudes.*

La acción de un sujeto incluye no solamente la conducta manifiesta, también el comportamiento verbal asociado a los pensamientos, las percepciones o los sentimientos y por ello hemos de destacar que la acción no se limita a la puesta en práctica de una actividad deportiva observable directamente, sino que también actuamos cuando hablamos, cuando expresamos opiniones o sentimientos, cuando hacemos gestos con el cuerpo o el rostro y, sin duda, cuando permanecemos inmóviles en una situación en la que podría esperarse una reacción por nuestra parte.

El carácter público de las acciones o expresiones verbales no tiene las mismas consecuencias para uno mismo ni para los demás. Para el deportista el equipo representa la entrada a una realidad pública y compartida donde va a ser evaluado por el entrenador y los compañeros, tanto dentro como fuera del contexto deportivo. La incorporación a un equipo implica un salto a un ambiente en el que los vínculos de relación se definen por la afectividad al contexto deportivo, donde lo que más se valora es el rendimiento y el logro y no olvidemos que los logros deportivos hay que demostrarlos.

La participación del deportista en las tareas y actividades del equipo en toda su dimensión será un factor determinante de la acción del sujeto. Por supuesto que siempre habrá formas de evitar determinadas acciones y tareas aduciendo distintas causas, pero en el deporte las oportunidades de mantenerse ajeno son limitadas y una vez rebasado este límite, no reportan sino evaluaciones y actitudes negativas. La asistencia a los entrenamientos y competiciones es básicamente un hecho que implica actividad de un tipo u otro y la formación y cambio de actitudes resulta sencilla y gratificante para aquellos deportistas que mantienen una disposición de mayor implicación con las actividades del equipo.

Los deportistas dedican mucho tiempo a su equipo y es inaceptable que no lleguen a sentirse implicados en el ambiente deportivo. Además de las tareas propiamente deportivas se establecen relaciones de amistad, se aprende el funcionamiento interno de poder, se conoce lo que significa la eficacia y la eficiencia, se desarrolla el rol de cada deportista, en resumen, se aprende a desarrollar un clima de equipo favorable.

No obstante, la implicación personal no es un requisito indispensable para ser buen deportista, de hecho, algunos deportistas desean abandonar el equipo y otros, aunque aparentemente hayan mostrado buen nivel deportivo, han podido pasar por el equipo sin sentirlo; en ambos casos mostrarán mayores resistencias frente a los valores que el equipo trata de inculcarles frente al aprendizaje de actitudes que se

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

consideran adecuadas y ante el cambio actitudinal que es necesario para que el equipo alcance el "clima ideal" para lograr el éxito deportivo.

Finalmente, el interés del cuerpo técnico en la formación de los deportistas debe orientarse progresivamente hacia el objetivo de que el sujeto se implique cada vez más en el equipo, no sólo como deportista sino como miembro de un grupo al que tiene mucho que aportar.

Se trata de concienciar al deportista, mediante el desarrollo de actitudes positivas, de que el equipo y las actividades que se llevan a cabo en él requieren de su participación para que funcione adecuadamente y reporte el máximo de beneficios para todos (cohesión).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

RESUMEN

Para conocer el componente socio-afectivo de las estrategias resulta imprescindible explorar las actitudes respecto a la tarea concreta que nos interese, en nuestro caso la actividad deportiva del sujeto y el nivel de destreza alcanzado mediante el aprendizaje.

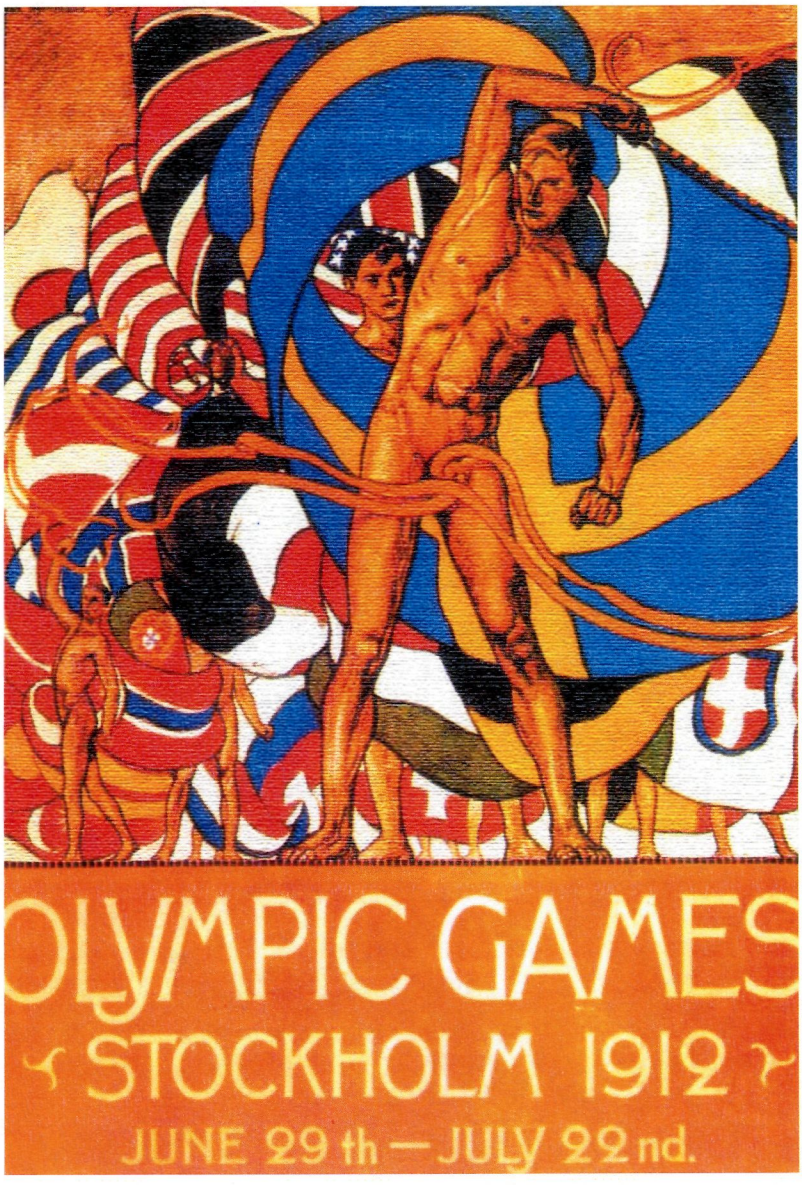
Las actitudes están directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje, de manera que las actitudes que mantienen los deportistas hacia el equipo, el entrenador, las actividades que se realizan y hacia el deporte en su conjunto, son factores que influyen sustancialmente en el proceso de aprendizaje deportivo y mediante los que podemos descubrir la relación actitud-acción. Las actitudes se ensamblan a partir de tres tipos de información: creencias sobre las características positivas o negativas de los objetos, sentimientos y emociones sobre los objetos e información sobre acciones pasadas y presentes hacia el objeto. Una vez que la actitud ha sido desarrollada, se vincula íntimamente al conocimiento sobre el objeto.

Si queremos intervenir eficazmente en el "rendimiento" de un determinado sujeto y pretendemos cambiar sus estrategias de aprendizaje tenemos que conocer su punto de partida real (conocimientos previos), sus características primarias y las coherencias que guarden entre sí la constelación de actitudes que posea, porque es precisamente ahí donde encontraremos la razón de su nivel de competencia. Conociendo las actitudes de un sujeto hacia el aprendizaje deportivo y el contexto donde se desenvuelve estaremos más cerca de poder establecer la explicación de su rendimiento, puesto que conoceremos el conjunto de necesidades que tiene y que ha de satisfacer, el grado y características de la información que precisa y el contexto de personalidad que le sustenta.

Desde la perspectiva de la Psicología del Deporte interesa conocer las actitudes de los deportistas hacia el aprendizaje, concretamente cómo se forman y cómo se pueden cambiar. Evidentemente las actitudes no pueden considerarse como algo inamovible, el cambio es posible aún cuando sea en un sentido "incongruente" y siempre relacionado con la personalidad del sujeto del que se trate, de la motivación que sea capaz de crear y de las estrategias y técnicas de afrontamiento que se empleen en el empeño. Solamente así podremos intervenir con éxito en la tarea de mediación, orientación y apoyo.

En la presente investigación las actitudes analizadas hacen referencia al entrenador como variable y al equipo como contexto donde se desarrolla la actividad deportiva. Conociendo estas actitudes estaremos en disposición de analizar el nivel de energía psicológica y la intención y dirección de la misma en cada uno de los deportistas y de los equipos correspondientes para proporcionar la información oportuna a cada uno de los sujetos implicados en la acción deportiva.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN DE LA CONDICIÓN PSICOLÓGICA EN EL DEPORTE: PROPUESTA DE CUESTIONARIO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4

Dada la multiplicidad de factores que inciden en la acción deportiva y la complejidad de las estrategias de evaluación que pueden ser utilizadas para disponer de una información global del deportista, conocer cada una de las variables que intervienen en su preparación es una tarea que solo puede ser afrontada por un equipo multidisciplinar

La investigación en Psicología del Deporte posee una larga tradición en el estudio de la influencia de variables psicológicas en el rendimiento deportivo y sabemos que los distintos elementos que intervienen en la acción de los deportistas están estrechamente relacionados entre sí, es decir, no podemos considerar al sujeto que practica deporte como un ente aislado, ni sus acciones como simples asociaciones de gestos deportivos; así pues, se trata de un campo de acción complejo delimitado por un conjunto de factores interdependientes que constituyen y forman parte de las acciones que los deportistas llevan a cabo, por lo que debemos conocer las variables que están relacionadas entre sí para explicar por qué, en un momento preciso, los deportistas realizan con mayor o menor eficacia su actividad deportiva.

La causa de una determinada acción está en la relación que se produce entre la acción de un organismo y la influencia del contexto donde se lleva a cabo. Cada acción deportiva queda definida cuando se identifican los elementos antecedentes y consecuentes, pero estos no pueden explicar por sí mismos la globalidad de dicha acción, por lo que también habrá que considerar la historia personal, expectativas, características de las circunstancias físicas y sociales y las variables temporales o permanentes propias del sujeto.

Los rasgos distintivos de la actividad deportiva hacen referencia a un sujeto agente, presencia de representaciones y procesos de elaboración, orientación hacia una meta (intencional o incidental), necesidad de organización (estrategias y tácticas), nivel de habilidad técnica del sujeto (atencional o automático), conciencia de dichas variables (consciente o sin conciencia) y toma de decisión adecuada (explícita o implícita).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En la actividad deportiva los expertos se refieren a las diferencias observadas en los deportistas respecto a las tendencias de acción señalando la existencia de sujetos con predisposición hacia acciones de ataque frente a otros que tienden a adoptar acciones defensivas. Estas tendencias son los denominados *estilos deportivos* y desde esta perspectiva resulta interesante estudiar la existencia de relaciones entre dimensiones personales que permitan predecir las tendencias de los deportistas posibilitando al entrenador planificar los entrenamientos de forma específica en cada caso, con lo que podrían potenciarse las tendencias naturales de un sujeto con el fin de aprovechar tales disposiciones en beneficio de su rendimiento, aunque para ello sea necesario seleccionar un constructo personal que pueda explicar y predecir las tendencias características de cada deportista.

Hechas estas aclaraciones y teniendo en cuenta las limitaciones de la presente investigación, presentamos las estrategias de evaluación que se han desarrollado para diagnosticar la Condición Psicológica en el Deporte desde múltiples puntos de vista y planteamientos no siempre coincidentes, incidiendo especialmente en las estrategias de aprendizaje necesarias para el desarrollo de habilidades y destrezas deportivas, los instrumentos más destacados que se están utilizando, para finalizar con una propuesta de la adaptación del cuestionario de evaluación y diagnóstico de las estrategias cognitivas y socio-afectivas, objeto de esta Tesis Doctoral.

4.1 LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

La evaluación psicológica implica un proceso de toma de decisiones que incluye varias tareas, operaciones y acciones que requieren de un conocimiento psicológico profundo y de unas buenas habilidades profesionales para poder responder a las demandas de la situación o de las personas. Este proceso puede, al menos hasta cierto punto, ser estandarizado y guiado por un cuerpo de pasos básicos establecidos y aceptados por la comunidad científica y profesional.

Se ha investigado desde las teorías del razonamiento, del juicio social o modelos de toma de decisiones hasta el paradigma de la inteligencia artificial y se están produciendo acercamientos en el estudio de los procesos de diagnóstico, evaluación y valoración mediante distintas metodologías (tareas experimentales de laboratorio, análisis de protocolos de pensamiento en voz alta, sistemas expertos, etc.). A continuación destacamos las líneas de investigación más representativas:

- Establecimiento de los nexos entre los campos de la evaluación y del tratamiento mediante la aplicación de principios de la teoría del juicio social a procesos secuenciales de evaluación y valoración (Brehmer & Joyce, 1988).
- Toma de decisiones diagnósticas, tanto individualmente como en grupo, y desarrollo de herramientas computerizadas para ayudar a los evaluadores en este tipo de tareas (De Bruyn, 1992).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Consideración del proceso de evaluación desde el punto de vista normativo y desarrollo de un sistema de evaluación psicológica asistida por ordenador, (Westmeyer, 1975 y Westmeyer & Hageböck, 1992).
- Utilizando técnicas de inteligencia artificial en el desarrollo de sistemas expertos para el diagnóstico de distintas condiciones psicopatológicas, (Adarraga & Zaccagnini, 1992).

No obstante, a pesar de que los conocimientos básicos son escasos y del vacío existente entre estos y su aplicación, ha sido posible reunir un conjunto de investigaciones significativas disponibles en la *European Journal of Psychological Assessment* (http://www.hhpub.com/journals/ejpa) y la *European Association of Psychological Assessment* (EAPA) ha creado una comisión destinada a este propósito y patrocina el desarrollo de las *Guías del Proceso de Evaluación* (GPA). Estos programas de investigación nos han proporcionado unos conocimientos acerca de las estrategias y actividades que ocurren en el transcurso del proceso de evaluación, conocimientos que han permitido llegar al siguiente esquema general de *tres principales características*:

1. El proceso de evaluación implica un proceso de *toma de decisiones*.

   "... El juicio resultante (del proceso de evaluación) se utiliza para tomar decisiones. Decisiones destinadas a solucionar problemas prácticos importantes". (MALONEY & WARD, 1976)

2. El proceso de evaluación implica *solución de problemas*.

   "... La evaluación psicológica es un proceso mediante el que se responden preguntas y se solucionan problemas". (MALONEY & WARD, 1976)

3. El proceso de evaluación requiere la *generación y comprobación de hipótesis*.

   "... Consiste en las hipótesis que el científico aplicado piensa que mejor explican los datos de que dispone, hipótesis que, si se posee el tiempo suficiente y los medios adecuados, serían las primeras en comprobarse". (SHAPIRO, 1970)

Según Berman (1977), los pasos básicos del proceso de evaluación se orientan hacia el análisis del caso o situación, la organización e información de los resultados, la planificación de la intervención, la valoración y el seguimiento y cada una de estas fases posee un número distinto de pasos y se encuentra organizada racional y secuencialmente.

Por lo que respecta a nuestra investigación justificamos la elaboración de un instrumento de evaluación y diagnóstico que respete las características y los pasos anteriores y estamos de acuerdo con las palabras de Pelechano:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

> *"... desde aquí animamos a los investigadores españoles a que generen sus propios instrumentos; y por otro lado, a la búsqueda de tradiciones de pensamientos más propia de nuestra tradición teórica y cultural con el fin de ofrecer una psicología mejor y de mejor aplicación para resolver problemas que existen en nuestro entorno físico y social. Esta especificación no quiere decir que sea de menor calidad ni con menores garantías metodológicas que las que se utilizan en otros entornos. Lo que pide es que sean relevantes y con la misma calidad metodológica posible. Cuando hemos puesto en práctica estas ideas los resultados han sido mejores con instrumentos generados desde nuestro propio contexto que con otros importados. Y pensamos que los usuarios tienen derecho a recibir los mejores servicios posibles".* (PELECHANO, 1997)

Para hacerse realidad, esta propuesta necesita de un apoyo institucional que favorezca la creación de un centro nacional de evaluación similar al *Educational Testing Service* (Princeton, New Jersey), en el que trabajan 2100 empleados y que cada año aplica once millones de tests en USA y en otros 180 países.

> *"... en España sólo disponemos del Centro Nacional de Evaluación e Investigación Educativa, en el que trabajan menos de 20 empleados y que dispone de recursos muy limitados. La consolidación definitiva de la evaluación psicológica en nuestro país esta pendiente de la creación de un centro nacional de evaluación, que además de crear, adaptar y garantizar la calidad de instrumentos de evaluación en distintos ámbitos profesionales, sería el organismo responsable de acreditar, certificar y/o autorizar los instrumentos de evaluación previamente a que sean comercializados".* (BUELA-CASAL; SIERRA, CARRETERO-DIOS Y DE LOS SANTOS-ROIG, 2002)

Estas consideraciones previas deberían marcar las pautas de la evaluación en Psicología del Deporte si lo que se pretende hacer es un trabajo riguroso acorde con las investigaciones que actualmente se están llevando a cabo por parte de la EAPA, para que la multidisciplinariedad bien entendida empiece, primero, entre las diferentes áreas de la Psicología y después entre las diferentes Ciencias del Deporte .

4.2 EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

El propio concepto de evaluación resulta incuestionable en la actualidad y su adecuada realización aporta garantía y objetividad al profesional, pero también ha sido objeto de críticas por el uso excesivo de instrumentos que no siempre se ha visto en correspondencia con el adecuado desarrollo conceptual y metodológico.

4.2.1 DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EN PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

La investigación en Psicología ha estado interesada desde sus orígenes en las variables que influyen y condicionan la acción humana y en este sentido han sido numerosos los constructos identificados como determinantes de la ejecución deportiva.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Los teóricos e investigadores creen que determinadas habilidades psicológicas pueden ser manipuladas para producir un rendimiento deportivo de calidad (Williams, 1993; Singer, 1994 y Dosil, 2001). Más importante aún, tanto deportistas como entrenadores han sido objeto de numerosos intentos de intervención o entrenamiento con el fin de maximizar la ejecución deportiva donde el objetivo fundamental ha sido fomentar las destrezas psicológicas relacionadas con el rendimiento en el deporte.

Así pues, las variables psicológicas se han constituido en el argumento central a partir del cual se han forjado los cimientos de la Psicología del Deporte actual y paralelo a este interés se investiga en la identificación, evaluación e intervención de características y habilidades o factores psicológicos relacionados con el rendimiento deportivo, presentándose la necesidad de construir y desarrollar herramientas válidas y fiables que nos permitan trabajar de forma ordenada, clara y sistemática.

Los argumentos hasta aquí expuestos justifican convenientemente el empleo del término *evaluación psicológica*, quedando desfasado cualquier otro por el hecho de que la evaluación psicológica ha ampliado su objeto de estudio abarcando contextos específicos (evaluación del ambiente), tratamientos e intervenciones (evaluación de programas).

En la actualidad la evaluación en Psicología del Deporte hace referencia a un concepto que engloba la aplicación de tests y el diagnóstico correspondiente, si bien la aplicación de tests constituye únicamente una pequeña parte del proceso de recogida de información que supone la evaluación psicológica, la cual va más allá pues exige la toma de decisiones con respecto a los instrumentos a utilizar, la formulación de hipótesis y su contrastación con el fin de alcanzar unos objetivos preestablecidos, lo cual exige del evaluador una serie de conocimientos teóricos que, en principio, no necesitaría el "aplicador de tests".

Por lo que respecta al diagnóstico psicológico, independientemente de las connotaciones del término, el mismo deja de tener sentido desde el momento en que las demandas de evaluación se amplían de una persona concreta a un grupo, un ambiente, un programa o un tratamiento. Así pues, podemos entender la evaluación en Psicología del Deporte como el estudio científico a través de diferentes procedimientos de recogida de información de las actividades y características psicológicas de una persona o equipo deportivo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

El proceso de evaluación viene determinado por el objetivo de la evaluación (Fernández-Ballesteros, 1992). Si el objetivo es el diagnóstico, la orientación o la selección, la verificación de las hipótesis formuladas se realizará mediante técnicas correlacionales; mientras que si el objetivo es el tratamiento la metodología correlacional deberá ser complementada con procedimientos experimentales.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En resumen, la evaluación tiene que ser un proceso muy riguroso y preciso y todas las conclusiones que se saquen de la misma habrán de ser plasmadas en un informe para que deportista y entrenador tengan una perspectiva global de la situación y una información detallada que refleje el estado actual y las posibles estrategias de afrontamiento.

4.2.2 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Sin menosprecio de indicadores psicofisiológicos, bioquímicos o conductuales, los instrumentos de evaluación que más se han utilizado en Psicología del Deporte, fundamentalmente por su facilidad para ser aplicados, han sido los correspondientes al indicador cognitivo con el fin de analizar cómo algunas características individuales (fijación de metas, atribución causal, expectativas de éxito, control del estrés, etc.) interactúan con factores situacionales propios de cada situación deportiva. Por nuestra parte hemos realizado una revisión de los recursos utilizados para realizar evaluaciones específicas en el ámbito de la competición deportiva (Anshel, 1987; Izquierdo, 1992; Ostrow, 1996 y 2002; Cruz & Capdevila, 1997; Mora y otros, 2000 y Dosil, 2002) donde se sistematizan aquellos que pueden ser clasificados según los indicadores cognitivos, afectivo-emotivos, psicofisiológicos, bioquímicos y de acciones deportivas concretas.

Es imposible hacer una descripción somera de todos y cada uno de los instrumentos que los investigadores han utilizado y utilizan en Psicología del Deporte, sólo mencionaremos el *Directory of Psychological Tests in the Sport and Exercises Sciences* (ANDREW C. OSTROW) por ser la obra más importante publicada hasta el momento. En este manual se describen un total de 20 áreas de aplicación (motivación, agresión, ansiedad, atención, estrategias cognitivas, actitudes, etc.) e incluye 13 cuestionarios de evaluación y diagnóstico referidos a habilidades y estilos cognitivos, pero en ningún caso a estrategias de organización y planificación. Describe además 29 escalas y cuestionarios de evaluación de las actitudes deportivas orientadas a la participación en el deporte y la actividad física, actitudes hacia la educación física en centros de enseñanza y hacia el deporte de competición, diferencias de actitudes entre hombres y mujeres hacia la actividad física, etc.; sin embargo no existe prueba alguna sobre las actitudes de la percepción de la conducta del entrenador ni para la evaluación de las actitudes hacia el equipo o hacia el entrenador en su dinámica de actuación.

En lo que se refiere a nuestro país, Dosil (2002) ha revisado la documentación sobre la utilización de los cuestionarios como complemento a otras técnicas que ayuden al psicólogo del deporte a tener una visión más precisa de la evaluación del deportista, clasificando en cinco áreas dichos instrumentos (atención, autoconfianza, ansiedad y estrés, motivación y habilidades emocionales) y describiendo un total de 51 instrumentos de diagnóstico y evaluación psicológica.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Como acabamos de mencionar es imposible presentar la relación completa de instrumentos de evaluación y diagnóstico existentes en Psicología del Deporte, por lo que solamente vamos a reseñar los más empleados por su fiabilidad y validez y que pueden tener relación con nuestra investigación:

- **ATTITUDES TOWARD PHYSICAL ACTIVITY (ATPA) (Kenyon, 1968):** Lleva a cabo investigaciones de las actitudes hacia la actividad física y el deporte e investiga la experiencia social, salud y forma física, búsqueda de sensaciones, experiencia estética, catarsis y experiencia ascética, que permite delimitar la actitud de un sujeto hacia la actividad física.
- **INVENTARIO DE MOTIVACIÓN ATLÉTICA (AMI) (Tucko; Lyon & Olgivie, 1969):** Mide habilidades psicológicas orientadas hacia los rasgos del deportista: ambición, agresividad, responsabilidad, liderazgo, autoconfianza, control emocional, dureza, habilidad para entrenar, conciencia, obligación y determinación.
- **ATTITUDES OF ATHLETES TOWARD MALE VERSUS FEMALE COACHES (AAMFC) (Weinberg; Reveles & Jackson, 1984):** Utilizado para investigar las actitudes y sentimientos de los deportistas hacia el hecho de tener un entrenador masculino o femenino.
- **INVENTARIO DE RENDIMIENTO PSICOLÓGICO (PPI) (Oler, 1986):** Es el primer recurso que incorpora el enfoque congnitivo-conductual para la evaluación de las fuerzas y debilidades mentales: autoconfianza, energía, control de la atención, control visual y control de las actitudes.
- **INVENTARIO DE HABILIDADES PSICOLÓGICAS EN EL DEPORTE (PSIS) (Mahoney; Gabriel & Perkins, 1987):** De los más utilizados en las investigaciones de Psicología del Deporte, identifica diferencias entre deportistas de alto, medio y bajo rendimiento respecto al control de la ansiedad, concentración, confianza, preparación mental, motivación, cohesión de equipo.
- **CUESTIONARIO DE HABILIDADES PSICOLÓGICAS RELACIONADAS CON EL DEPORTE (SPSQ) (Nelson & Ardí, 1990):** Mide siete habilidades relacionadas con la autorregulación: imaginación, preparación mental, auto eficacia, control de la ansiedad cognitiva, habilidad de concentración, relajación y motivación.
- **INVENTARIO DE REPRODUCCIÓN DE HABILIDADES ATLÉTICAS (ACSI-28) (Smith; Schutz; Smoll & Ptacek, 1995):** Mide las formas en las que los atletas se enfrentan al estrés de competición.
- **ESCALA DE ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO (EEEA) (Fernández-Abascal, 1997):** Investiga 18 estrategias diferentes de afrontamiento relacionadas con el método empleado (activo, pasivo o evitación);

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

focalización del afrontamiento (problema, emoción o evaluación); y actividad de afrontamiento (cognitiva o conductual).

- **CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN DEPORTISTAS (CECD) (Mora; García; Toro & Zarco, 2001):** Se orienta hacia los problemas cognitivos más habituales en la práctica deportiva profesional respecto a las habilidades psicológicas de ansiedad, miedos, desavenencias, problemas personales, expectativas, falta de confianza, etc.
- **INVENTARIO DE HABILIDADES PSICOLÓGICAS PARA EL DEPORTE (PSIS R-5) (López-Valle; Padilla y Martínez, 2002).** Es una adaptación a nuestro idioma del **PSIR** de **Mahoney; Gabriel & Perkins, 1987,** orientada a diferenciar entre deportistas de élite, pre-élite y no-élite, a partir de la evaluación de un conjunto de habilidades psicológicas relevantes para su rendimiento deportivo: motivación, confianza, concentración, ansiedad, visualización y cohesión del equipo deportivo.
- **ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE (EAFD) (Dosil, 2002):** Valora la actitud de cualquier sujeto hacia la actividad física y el deporte, independientemente de si es o no es practicante. Las áreas de evaluación que incluye son: Importancia Percibida (IP), que da el sujeto a la actividad física y el deporte; Sociedad (S), relevancia del deporte en la sociedad; Información (I), conocimiento del sujeto sobre aspectos concretos relacionados con la actividad física y el deporte; y Actividad-Práctica (AP), posibilidad de práctica de una actividad física o deportiva.

Todos los instrumentos descritos se orientan hacia la evaluación de habilidades psicológicas directamente relacionadas con la ejecución deportiva y de todos ellos el que se aproxima a nuestra línea de investigación, al menos por su denominación, es el CECD, aunque no realiza evaluación específica de las estrategias psicológicas referidas a la organización y planificación. Respecto a los instrumentos existentes de evaluación de las actitudes deportivas, se orientan hacia la diferencia de género en la participación, los beneficios de la práctica deportiva para la salud y la prevención de patologías.

Desde nuestro punto de vista se está dando importancia tanto a las estrategias como a las actitudes consideradas como factores relacionados con el rendimiento deportivo y que pueden completar el análisis de otras variables psicológicas de los deportistas y entrenadores, sin olvidar las habilidades deportivas que tanto unos como otros han desarrollado con la práctica y la experiencia.

En el Laboratorio de Psicología y Aprendizaje de las Habilidades Deportivas de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria estamos diseñando y utilizando instrumentos de medida, evaluación y diagnóstico para evaluar diferentes tipos de habilidades y estrategias psicológicas, que ayuden al profesional de la Psicología del Deporte a tomar las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

decisiones adecuadas respetando los criterios de uso establecidos. En este sentido abordamos temas y proyectos de investigación, entre los que se incluye el presente, tanto teóricos como empíricos, en estudios de laboratorio o de campo, con equipos computerizados, tests, escalas, inventarios y cuestionarios para diseñar hipótesis de trabajo de las variables psicológicas implicadas en la acción deportiva.

Respetamos las directrices de utilización de estos tests y cuestionarios que han sido elaboradas originalmente por la *Comisión Internacional de Tests* (ITC), la Comisión Europea sobre Tests de la *Federación Europea de Asociaciones Profesionales de Psicólogos* (EFPPA) y la Comisión de Tests del *Colegio Oficial de Psicólogos* (COP).

Siguiendo las indicaciones de Balagué (1997), consideramos necesario hacer las siguientes precisiones para el uso adecuado de dichas pruebas:

1. Utilizar los cuestionarios con relevancia para la situación deportiva.
2. Dar los resultados lo más rápido posible.
3. Utilizar los resultados únicamente como hipótesis de trabajo y no como definiciones reales del deportista.

Para que la interpretación de las puntuaciones sea correcta deberemos tener en cuenta los datos obtenidos en una muestra o grupo normativo de sus mismas características, aspecto este que a menudo suele olvidarse por lo que se suelen cometer graves errores de interpretación, es decir, los resultados, para que tengan sentido y no lleven a conclusiones erróneas, han de ser comparados con el grupo de referencia apropiado y en el contexto adecuado.

Por último, es importante utilizar la información que nos proporcionan los instrumentos de diagnóstico y evaluación psicológica como paso intermedio que nos lleve a la planificación de estrategias de afrontamiento adecuadas, pues no tendría sentido que solo la utilizáramos como simple descripción de los resultados obtenidos y la posterior entrega del informe correspondiente a los deportistas y/o entrenadores.

4.3 EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO EN EL DEPORTE

La actividad física es una forma de aprendizaje asociativo, sistemático e intencionado, una actividad personal consciente y voluntaria que pone en funcionamiento todas las capacidades intelectuales con el fin de comprender, analizar, sintetizar y aplicar aquellos datos, técnicas, relaciones, situaciones, principios y teorías que ayudan al sujeto en su formación deportiva.

El entrenamiento deportivo es una actividad que afecta a las personas mediante la incorporación de estrategias que facilitan nuevas respuestas para las situaciones a las que se han de enfrentar, por lo que es preciso fomentar la motivación para que el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

sujeto utilice, tanto en el conocimiento declarativo como en procedimental y en el actitudinal, los procesos adecuados que le permitan lograr estrategias estables y conseguir comportamientos eficaces, funcionales y positivos.

Las estrategias que intervienen en el aprendizaje por medio de la actividad para alcanzar un nivel óptimo de ejecución están condicionadas por los siguientes factores personales:

1. *El control voluntario podrá facilitarse y acrecentarse mediante técnicas apropiadas pero, en ningún caso, podrá suplirse.*

   Para ayudar a esa voluntad es para lo que hablaremos de estrategias y actitudes facilitadoras de técnicas básicas de actividad pero todo ello dando por supuesto la existencia de esa voluntad básica y nivel de actividad previa al proceso de aprendizaje.

2. *Interés por aprender mediante el ejercicio de la voluntad hacia la actividad, bien sea de tipo afectivo, social o cognitivo, que facilite, promueva y exija el esfuerzo para superar las dificultades que supone aprender.*

   Sólo cuando este interés esté claramente definido podremos afirmar la presencia de una motivación interna (intrínseca), en cuanto a una verdadera garantía de eficacia, muy superior a cualquier otro tipo de motivación externa y artificial.

No obstante, es evidente que no toda motivación es garantía sin más para el éxito en cuanto trabajo, pero basta que cuente con objetivos claros que respondan a los intereses subjetivos y estén en consonancia con el mundo afectivo del sujeto para que nos encontremos ante una motivación eficaz y positiva.

Por cuanto hace referencia a las estrategias y actitudes referidas a su influencia sobre el aprendizaje, nos parece necesario insistir en lo siguiente:

1. Los componentes afectivos que se manifiestan en las actitudes subjetivas respecto al contexto de aprendizaje (entrenador, valoraciones, disciplina, normas, reglamento, ejercicios, tareas, etc.) son, en no pocos casos, la explicación de los fracasos o los éxitos en el rendimiento y la competencia deportiva.

2. El sujeto debe poseer estrategias positivas que le permitan mejorar su trabajo físico, deportivo y mental de forma eficiente y eficaz para llegar a ser competente.

Por tanto, con actitudes positivas hacia el contexto donde tradicionalmente se viene desarrollando el aprendizaje por medio de la actividad deportiva y con estrategias positivas y automatizadas estaremos ante una variable moduladora, eficaz y fiable para el éxito en los resultados y justamente para conocer este contexto es para lo que se ha diseñado el presente instrumento de evaluación. Ahora bien,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

necesitamos analizar aquellas estrategias que consideramos sobresalientes en torno a la eficacia en el aprendizaje dentro de las limitaciones establecidas anteriormente al dejar fuera de nuestra atención el campo de las aptitudes deportivas.

Es evidente que no podemos abarcar todo el entramado que suponen las variables psicológicas en su conjunto, por lo que hemos orientado nuestro trabajo hacia el conocimiento condicional que permita al deportista decidir cómo debe plantearse el aprendizaje en unas condiciones deportivas determinadas definidas por la interacción entre los factores psicológicos que favorecen el rendimiento. Interesa conocer, además, cómo se suceden los acontecimientos y qué elementos son los que interfieren en la práctica deportiva y que, en ocasiones, actúan como moduladores.

Fue hacia el año 1994, ante la ausencia de recursos propios de la Psicología del Deporte para la evaluación de las estrategias de aprendizaje, cuando decidimos iniciar nuestro Proyecto de Investigación. Lo primero que hicimos fue adaptar el cuestionario para poder aplicarlo en diferentes modalidades deportivas de la Comunidad Canaria con el fin de disponer de datos fiables sobre las estrategias cognitivas que utilizan nuestros deportistas, tanto en el entrenamiento como en la competición, con la intención de diagnosticar, pronosticar y facilitar la acción en torno a las estrategias de organización y de planificación en la actividad deportiva, así como las actitudes que se han desarrollado respecto al proceso de entrenamiento en equipo y la percepción que los deportistas tienen del entrenador. Se trata pues, de la evaluación psicológica complementaria de los sujetos en cuatro áreas básicas que nos permitan la orientación en el proceso de entrenamiento y aprendizaje de las habilidades psicológico-deportivas, tanto para los responsables de dicho entrenamiento como para los actores principales del mismo.

En síntesis, nuestra intención es disponer de los medios necesarios que nos permitan llevar a cabo diagnósticos psicológicos objetivos y coherentes orientados a la utilidad con la intención de aplicar estrategias de intervención, no tanto desde el punto de vista de la "psicopatología deportiva" sino de la orientación a deportistas y entrenadores para que puedan realizar su actividad con eficacia y eficiencia buscando la competencia.

4.4 EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE ORGANIZACIÓN EN EL DEPORTE Y EL EJERCICIO FÍSICO

Las estrategias de organización permiten al deportista estructurar las diferentes tareas y gestos deportivos planteando conexiones entre ellos y estableciendo una coherencia interna de las informaciones recibidas en un todo coherente y significativo. Este tipo de estrategias, se orientan hacia el control que el deportista ejerce sobre las técnicas psicológicas utilizadas en el proceso de aprendizaje y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ejecución deportiva, el nivel de concentración alcanzado, la manera de ambientarse en los diferentes contextos deportivos y la regularidad y constancia en el uso de los aprendizajes relacionados con la práctica deportiva.

4.4.1 COMPRENSIÓN: ESCUCHA ACTIVA Y COMPRENSIVA

Tras la técnica de traducir a gestos deportivos las tareas que se diseñan y de darles un contenido significativo resulta fundamental que el sujeto alcance la conveniente rapidez comprensiva.

Comprender es una actividad psíquica extremadamente compleja y si tenemos en cuenta que el deportista ha de dedicar más del 60% de su tiempo a escuchar, podemos afirmar que una gran mayoría de las dificultades presentes en el rendimiento deportivo pueden ser explicadas por una defectuosa capacidad, bien en la rapidez de comprensión, bien en la comprensión en sí misma. La estrategia de escucha activa sólo se podrá conseguir tras la realización de una serie de ejercicios de concentración que permitan al sujeto mantener su atención hacia la información que se le está comunicando, por lo que poder dirigir y mantener dicha atención será condición imprescindible para pasar del simple *funcionamiento fisiológico* de *oír* a la *actividad psicológica* de *escuchar*.

Para que la eficacia del escuchar se concretice en una mejora del aprendizaje se ha de convertir en un escuchar consciente, crítico y valorativo; es decir, que la intensidad de la escucha permita, por un lado, advertir las diversas connotaciones que rodean la información que se está comunicando (calidad o fuerza del contenido, ideas centrales y accesorias del mensaje, precisión de los conceptos, etc.) y, por otro, elaborar un juicio valorativo de todo el conjunto.

El uso correcto de esta técnica requiere de una actividad previa que proporcione una comprensión global del conjunto para, posteriormente, ir acentuando los pilares en los que tal idea se sustenta. Otra técnica consiste en la ordenación del contenido de la información por categorías, clases o grupos de afirmaciones cuya ejecución es lo que constituye la denominada "técnica del mapa conceptual y diagramas de flujo", es decir, descomponer una cuestión en diversos elementos más simples y establecer las relaciones existentes entre ellos con un sentido lógico progresivamente más complejo. Evidentemente esto exige una perfecta comprensión global de la tarea, descubrir los elementos que la componen y sus relaciones y conocer la teoría científica que la explica para recorrer el camino lógico atribuido, eliminando toda desviación errónea o irrelevante hasta llegar a la conclusión adecuada.

En resumen, este tipo de estrategias implica una serie de técnicas relativas a la selección de las ideas principales del entrenamiento, a la comprensión rápida y eficaz de las actividades deportivas a realizar, al establecimiento de relaciones entre los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

gestos deportivos desarrollados y su configuración dentro del conjunto significativo, a la estructuración y clasificación de los componentes de una tarea deportiva en función de un determinado criterio y a la repetición física y mental correspondiente para retenerlas mejor.

4.4.2 ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN

Según Dosil (2003), los deportistas están obligados a seleccionar la información, a filtrar los estímulos más significativos, a limitar su concentración a las acciones relacionadas con el desarrollo de la actividad y a permanecer continuamente en alerta.

Si entendemos que la concentración es la capacidad que debe tener todo deportista para dirigir su atención hacia los estímulos pertinentes en cada momento y que, además, está íntimamente relacionada con la duración del entrenamiento o la competición (Weinberg & Gould, 1996 y García, 2000), entonces podemos afirmar que todo proceso de evaluación de la concentración deberá encaminarse hacia el conocimiento de la medida en que el sujeto es capaz de atender a los estímulos significativos y que se encuentran vinculados al rol que ocupa dentro del equipo, a la misión táctica encomendada por el entrenador y en qué medida es capaz de mantener niveles óptimos de concentración durante las diferentes fases o períodos que podemos diferenciar en el entrenamiento o la competición. Además, sabemos también que el nivel de activación tiene una influencia directa en el grado de concentración de un deportista.

Dado que tanto la atención como la concentración no son fines en sí mismas sino medios para incrementar el rendimiento, nos interesa conocer especialmente qué tipo de estrategias de atención y concentración han desarrollado los deportistas para diseñar un plan de entrenamiento adecuado según los *estilos de atención* propuestos por Nideffer (1978). Dentro de este tipo de estrategias vamos a centrar nuestro interés en:

- La evaluación de la habilidad que tienen los deportistas de dominio y control mental de la capacidad de atención y concentración para identificar aspectos importantes de cada situación deportiva.
- Qué procedimientos utilizar, para evitar que determinadas reacciones emocionales alteren o modifiquen el nivel adecuado de activación.
- Evitar distracciones y evasiones mentales.
- Conseguir que dificultades o situaciones ajenas a la actividad deportiva no condicionen el entrenamiento o la competición con el consiguiente descenso en el rendimiento.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4.4.3 AMBIENTACIÓN FÍSICA Y PERSONAL PARA LA ACCIÓN DEPORTIVA

La ambientación física hace referencia al estado fisiológico de nivel de salud, de agudeza sensorial, de cansancio, etc., y al lugar donde se llevan a cabo las diferentes actividades. Un lugar que permita la concentración, la intimidad y la identificación personal del deportista influye de manera significativa en su rendimiento; sin embargo, en la inmensa mayoría de las ocasiones no podemos elegir el lugar más idóneo para ejercer la actividad sino que viene impuesto, por lo que será preciso organizar el contexto de forma que sea compatible con el objetivo a alcanzar.

En cuanto a la ambientación personal, reconocemos la influencia que tiene en el deportista el ambiente familiar y deportivo, amén de la situación psicológica individual:

- *La familia* ejerce un doble influjo sobre el rendimiento de cada deportista: Directamente cuando se apoya o desanima en la tarea de entrenar y practicar deporte e indirectamente mediante el nivel de armonía del hogar, el nivel económico, de actividad y de seguridad que se respire.
- *El ambiente deportivo* viene formado por los entrenadores, los compañeros y el propio deportista. Para que el entrenador se constituya en verdadero "líder" se ha de procurar crear un clima de "justicia", "comprensión", "diálogo" y "eficacia", debiéndose resaltar en todo momento lo más positivo de cada situación de forma que se estimulen las motivaciones, es decir, ser un auténtico *pigmalión*.
- En cuanto a *los compañeros*, será preciso saber elegir aquellos "activo-constructivos" que permitan, por un lado, superar a los "expectativo-pasivos" y, por otro, contrarrestar a los "activo-perturbadores". La opción personal que se haga respecto a esos grupos indicará la propia disposición y las estrategias que se asumirán.
- Finalmente, y por cuanto hace referencia al *ámbito mental de cada deportista en relación con el deporte*, resulta esencial no sólo estar convencidos de que el deporte constituye una profesión tan importante como cualquier otra, sino que para ejercerla dignamente hay que estar dispuestos a superar cuantos obstáculos se presenten manteniendo el equilibrio vital y psicológico mínimo indispensable.

Desde esta orientación nuestra investigación pretende:

1. Evaluar las estrategias que utiliza el sujeto para "calentar psicológicamente" a la hora de incorporarse a las actividades deportivas.
2. Evitar que cualquier estímulo extraño interfiera en su actividad.
3. Realizar las tareas de forma ordenada y con la secuencia establecida.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4. Buscar ambientes cómodos y relajados.
5. Eliminar o escapar de cualquier situación que disminuya la eficacia del rendimiento deportivo.

4.4.4 Regularidad en el Desempeño de las Tareas Deportivas

Las estrategias aquí desarrolladas hacen referencia al control psicológico que incluye la responsabilidad, la perseverancia y la fuerza de voluntad, todas ellas necesarias para poder superar las dificultades que se encuentran en cualquier tipo de aprendizaje y dominar la tarea que se realiza en el tiempo estipulado.

Con ellas se pretende constatar el grado de cumplimiento de las tareas dentro de un plan de entrenamiento deportivo con un programa organizado, completo, puntual y constante; es decir, contar con todos los elementos necesarios y la disposición mental apropiada para llevar a cabo las actividades.

4.5 EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN EN LA ACTIVIDAD DEPORTIVA

La planificación propicia efectos psicológicos positivos en el deportista al fortalecer su percepción de control sobre el entrenamiento y potenciando la autoconfianza al constatar que el trabajo que realiza responde a un plan previsto.

Es necesario contemplar el método empleado por el entrenador para realizar la planificación y que, en líneas generales, hace referencia al planteamiento inicial de objetivos, consideración de los contenidos del entrenamiento, adaptación del plan inicial al tiempo disponible, programación de las actividades a realizar y consideración de las posibles dificultades y su modificación. A partir de dicha planificación los deportistas deberán utilizar las estrategias psicológicas adecuadas que les permitan conseguir los objetivos propuestos, estrategias que dependerán de cada sujeto en concreto y que una vez puestas en marcha favorecerán el aprendizaje deportivo. Recordamos que la planificación se considera esencial para prevenir el agotamiento físico y psicológico y afrontar con eficacia las exigencias de la actividad.

4.5.1 Estrategias de Orden y Limpieza

Los deportistas que no planifican sus objetivos y metas suelen ir a la deriva, por lo que es preciso disponer de una adecuada programación de la actividad deportiva que respete una planificación donde el sujeto haga todo lo que esté a su alcance de una forma decidida y en un orden tal que le permita conseguir los objetivos propuestos.

La adherencia al entrenamiento es el grado de cumplimiento que el deportista tiene de las tareas propias del deporte que practica, tanto en el entrenamiento como en la competición. A este respecto, Buceta (1994) considera que la asistencia, la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

puntualidad, el interés en la realización de las actividades y la aportación de esfuerzo físico y mental necesarios para conseguir el máximo aprovechamiento son condiciones básicas para la creación de estrategias cognitivas de adherencia que deben alcanzar un nivel óptimo de desarrollo y que, por lo tanto, es importante identificar los elementos que pueden influir en la adherencia al entrenamiento como paso previo a la prevención o solución de problemas.

Por nuestra parte, los aspectos que destacamos en el desarrollo de este tipo de estrategias son los siguientes:

- Saber organizar rápidamente la secuencia de acciones en un plan táctico o estratégico previamente entrenado.
- El establecimiento de un plan personal para realizar las tareas.
- El interés puesto en la realización de las tareas deportivas.
- La precisión y eficacia en la realización de los ejercicios.
- El mantenimiento del equipamiento personal y material utilizado en el entrenamiento deportivo.

4.5.2 DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DISPONIBLE

Programar el trabajo suele ser el modo más racional de actuar al distribuir el tiempo disponible y el cumplimiento de dicho programa es lo que, a la postre, engendrará la automatización de las estrategias de manejo de los recursos, pero es preciso tener en cuenta que toda programación debe ser personal, realista, flexible, adecuada, sencilla y práctica, sólo así se podrá garantizar su cumplimiento y eficacia. En este sentido, las investigaciones realizadas por Loehr (1990) le llevaron al diseño de un modelo de planificación en función de unas fases específicas relativas a la frecuencia, duración, intensidad, especificidad y variación de las actividades, que en todo momento deben adecuarse a las demandas reales de la actividad deportiva.

También Buceta (1998) considera que antes de llevar a cabo cualquier planificación es preciso determinar el tiempo del que se dispone, amén del grado de dedicación de los sujetos, la disponibilidad de instalaciones, los períodos de descanso que se consideren convenientes, etc. La contemplación de todas estas circunstancias permitirá calcular, mediante una adecuada distribución, el provecho que se puede alcanzar.

Desde una orientación global, el modelo de periodización que los entrenadores utilizan normalmente consiste en dividir los entrenamientos en:

- *Macrociclos* (ciclos completos) previamente programados para la temporada.
- *Mesociclos* específicos de pretemporada, precompetición, competición, postcompetición, postemporada, etc.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- *Microciclos*, semanales o quincenales, en función de las competiciones.
- *Sesiones de entrenamiento*, en las que se incluye el trabajo a realizar en cada una de ellas y que deben contemplar los períodos de actividad y descanso de la *curva de rendimiento humano.*

A partir de las consideraciones anteriores, los aspectos a evaluar en esta estrategia hacen referencia a la dedicación a los entrenamientos y competiciones, al nivel de cumplimiento de asistencia, a la rentabilidad del tiempo empleado y al cumplimiento del tiempo adecuado a la realización de cada tarea en su preparación y formación deportiva.

4.5.3 Formas de practicar la Actividad deportiva y Uso adecuado de los Instrumentos de trabajo

La actividad deportiva requiere de una gran capacidad para el trabajo y gracias a los esfuerzos de quienes la practican hemos podido ampliar nuestros conocimientos acerca de las posibilidades físicas y psicológicas del ser humano.

El concepto de capacidad para el trabajo se utiliza normalmente en Psicología para indicar el nivel de actividad en el transcurso de un determinado período de tiempo. El mantenimiento del nivel necesario de estabilidad y los procesos cognitivos que se requieren para la actividad deportiva es lo que va a definir la capacidad psicológica para el trabajo. La capacidad física y psicológica para el trabajo son dos lados del mismo fenómeno, íntimamente ligados entre sí. Los deportistas de alta competición son capaces de lograr tal nivel de capacidad psicológica para el trabajo y su actividad deportiva que movilizan todas sus energías en momentos críticos. Es lo que posibilita lograr una actividad que bate récord y supera sus propias marcas.

Por otra parte, es necesario que el deportista utilice estrategias para el uso adecuado del material disponible e instrumentos con los que ha de desarrollar su tarea. Es útil rodearse del material suficiente, y convenientemente clasificado, para hacer uso eficaz del mismo, respecto al deporte del que se trate. A la vez, es importante llevar los registros pertinentes de las actividades realizadas, los errores cometidos y las estrategias para corregirlos. Llevar un control de los entrenamientos será de gran utilidad para que, captando la esencia del ejercicio realizado, se marquen ordenadamente las vías de desarrollo del mismo. Las instrucciones dadas constituirán un buen instrumento de trabajo al poder usar puntualmente las indicaciones del entrenador y la practica de entrenamiento. Una valoración global de cada sesión de trabajo, facilitará el recuerdo de las actividades realizadas. La adquisición de esta estrategia garantizará la eficacia, a medio y largo plazo, del proceso de formación deportiva.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Se trata en definitiva de potenciar la capacidad para el trabajo, disponer del material apropiado para llevar a cabo las actividades y registrar los aspectos importantes de los entrenamientos que lleven al sujeto a utilizar estrategias de control de su actividad deportiva en la sesión de entrenamiento correspondiente; esencializar la información relevante; utilización de un cuaderno de registro para anotar los ejercicios técnicos, tácticos, estratégicos y psicológicos realizados con el entrenador; y utilizar modelos y apoyos ante las dudas en la realización de una determinada tarea deportiva.

4.5.4 NIVEL DE CUMPLIMIENTO

El deportista debe desarrollar estrategias que le permitan:

1. Recordar rápida y adecuadamente los aspectos más importantes de su preparación.
2. Controlar la situación para evitar los errores, especialmente en las competiciones.
3. Planificar su actividad de forma que pueda realizar todas las tareas programadas en cada sesión de entrenamiento.
4. Recordar las tareas realizadas y aprendidas para ponerlas en práctica en las siguientes sesiones y en las competiciones.
5. Evitar cometer errores de precisión durante la ejecución.
6. Pasar de la práctica repetitiva consciente a la automatización.

En definitiva, hablamos de que el deportista debe saber qué hacer en cada momento o situación (entrenamiento, descansos, antes, durante y después de la competición), cómo y cuándo hacerlo.

4.6 EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES QUE INTERVIENEN EN LA DINÁMICA DEL EQUIPO DEPORTIVO

Según Williams (1991), las características más relevantes de un equipo son la identidad colectiva, el espíritu de participación, los patrones de interacción, los métodos de comunicación, la independencia entre la persona y la tarea y la atracción interpersonal. Todas ellas son susceptibles de mejora, aunque las actitudes juegan un papel fundamental a la hora de poner el acento en las metas grupales más que en las individuales.

Es sabido que en los equipos deportivos se desarrollan roles formales e informales, por lo que el interés del entrenador deberá centrarse en conseguir que los jugadores estén satisfechos con ellos y hagan lo posible para ponerlos en práctica. El objetivo es conseguir la cohesión, entendida como un proceso de transformación

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

mutua que contribuye al desarrollo del espíritu de equipo, al mantenimiento, la comunicación y la conformidad, reflejado en la tendencia del grupo para permanecer unido y conseguir las metas propuestas, lo que Carron (1991) denomina *Clima de Equipo* y que ha sido ampliamente investigado en Psicología del Deporte.

Nuestro interés aquí reside básicamente en descubrir las percepciones subjetivas de los sujetos implicados en la actividad deportiva y su consideración en relación al estilo de equipo ya que contribuye a la identificación de las variables que fomentan el rendimiento, especialmente si se complementan con un estudio más detallado de la personalidad de los deportistas. Analizando la valoración cognitiva y afectiva que el deportista hace de su equipo respecto a la aceptación del régimen de disciplina, la motivación por la actividad que realizan, los sistemas de entrenamiento establecidos, la valoración de los resultados y los criterios de evaluación utilizados, las actitudes de los deportistas relativas al funcionamiento y al clima de equipo podrán proporcionarnos datos importantes para orientar la intervención.

4.6.1 ACEPTACIÓN DEL RÉGIMEN DISCIPLINAR

La disciplina es el medio para que los miembros de un equipo se adapten a su estructura e interioricen las normas por las que se rige y con ella se persigue el conocimiento de los comportamientos aceptados o rechazados por el grupo. Destaca la necesidad de analizar los factores tanto interpersonales como intrapersonales que intervienen en el contexto del equipo para lograr un clima adecuado, no en vano el deporte tiene unas normas bien definidas que todos los deportistas deben respetar.

Mediante la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como del entrenamiento en técnicas de reconocimiento y comunicación de actitudes, el deportista debe tomar conciencia de su comportamiento e intentar ajustarlo a la dinámica del equipo y a la normativa establecida (Gotzens, 1997). Por nuestra parte, deseamos conocer y analizar la opinión que le merece a cada deportista el procedimiento de cómo se llevan a cabo las actividades en el equipo, tanto en los entrenamientos como en las competiciones, los sistemas de control de grupo aplicados, las planificaciones establecidas, los contenidos de los entrenamientos y las normas a cumplir, el grado de libertad de elección, las oportunidades que se les da, la respuesta a las necesidades individuales y el nivel de participación en el equipo.

4.6.2 NIVEL DE MOTIVACIÓN HACIA LA ACTIVIDAD DEPORTIVA EN EQUIPO

Estar motivado significa tener un objetivo y hacer las cosas de la mejor manera posible para conseguirlo. El entrenador debe disponer de los recursos adecuados que le ayuden a que sus deportistas consigan sus objetivos y ha de saber aplicarlos para activar a cada jugador de la forma adecuada para que influya en su rendimiento; se trata en definitiva, de saber motivar. Las investigaciones en esta variable se orientan

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

hacia el análisis de los motivos de mantenimiento, cambio o abandono, en las diferentes modalidades deportivas (Marrero, 1999).

Nuestro objetivo es evaluar el interés con el que se realiza la actividad deportiva respecto a otras dimensiones de la vida del deportista, cómo participa en las actividades para mantenerse en forma, asistencia a las sesiones de entrenamiento, modulación del nivel de activación y el grado de satisfacción que obtiene.

4.6.3 GRADO DE ACEPTACIÓN DE LOS SISTEMAS DE ENTRENAMIENTO

Es el juicio que le merece a cada deportista la forma de llevar a cabo los entrenamientos y las actividades que se hacen en ellos. Se trata de la aceptación de los métodos de entrenamiento utilizados, si son o no funcionales y si resultan útiles para alcanzar los objetivos propuestos en el equipo.

La consideración de la utilidad presente y futura de las actividades que el deportista lleva a cabo en el equipo, la opinión que le merece los sistemas de entrenamiento que realiza el entrenador, el esfuerzo y el gasto energético que supone estar en forma y el sacrificio correspondiente, la incompatibilidad de ciertas actividades con la participación en el deporte y la funcionalidad de las tareas que realizan de cara al futuro, son cuestiones de interés que nos llevan a entender las actitudes que se están desarrollando en los deportistas a lo largo de su experiencia deportiva.

4.6.4 APROBACIÓN DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS EN EL EQUIPO

Las actitudes que se desarrollan en el contexto del equipo juegan un papel importante en la autoconfianza individual y de equipo. Aceptar los resultados obtenidos y considerar que existe objetividad en la evaluación del rendimiento y en el nivel de habilidad de sus componentes es una valoración subjetiva que tanto deportistas como entrenadores hacen del rendimiento del equipo y de todos sus componentes.

Los estilos de entrenamiento que se aplican, la aceptación de las normas, la motivación activa del grupo y la evaluación que se hace del mismo son variables de la dinámica del equipo que debemos entrenar si deseamos alcanzar la cohesión, por lo que nuestro interés se centrará en el conocimiento de las actitudes que desarrollan los deportistas respecto a la influencia que tiene la valoración de los resultados, la consideración de los criterios utilizados para valorar el nivel de habilidad de los componentes del equipo, la influencia del estado de ánimo del entrenador a la hora de valorar a sus pupilos, el reconocimiento o no de las potencialidades deportivas, la aceptación del rol que desempeña en el equipo con relación al rendimiento deportivo y su repercusión en la aceptación de los resultados del equipo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4.7 EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES DE LOS DEPORTISTAS HACIA EL ENTRENADOR

Las expectativas generadas a partir de situaciones y experiencias producidas en los entrenamientos tienden a ser transferidas a los deportistas y muchos sienten que no se cuenta con ellos, que no se cree en sus posibilidades o que se les está castigando. Que el entrenador no dé importancia a ciertos comportamientos propios no se debe a una actitud negativa o mal intencionada, sino a su ignorancia acerca de la dinámica del deportista como ser humano y del equipo como grupo de actividad.

Sin embargo, aunque su forma de actuar es bastante compleja y está sujeta a determinados condicionantes, cuando las expectativas están claramente definidas sirven de marco de referencia para la autoconfianza del deportista y pueden ayudarle a comprender la existencia de un marco social con cuyas restricciones y demandas tiene que aprender a convivir. Así pues, el entrenador deberá ser capaz de transmitir el reconocimiento oportuno que dé calidad a la interacción deportista–entrenador.

En esta dimensión actitudinal del deportista hacia el entrenador podemos evaluar la manera de imponer su autoridad, el nivel de exigencia que impone, el grado de aceptación que tienen sus criterios de valoración, su capacidad de comprensión, etc.; es decir, podremos conocer las percepciones subjetivas de los deportistas con respecto a la dinámica de la relación establecida.

4.7.1 CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN

Tanto el éxito como el fracaso en el rendimiento dependen en gran medida de las técnicas de comunicación utilizadas para que todos y cada uno de los elementos transmitidos por el entrenador sean precisos y claramente comprendidos.

Por transmisión de conocimientos no debe entenderse únicamente el hecho de verbalizar, informar o instruir acerca de tal o cual tarea o gesto deportivo. El entrenador responsable debe ser un comunicador capaz de adaptarse al nivel de comprensión y conocimientos del grupo al que se dirige despertando su interés y manteniendo siempre alto el nivel de atención, buscando que todo ello redunde en una motivación intrínseca por parte del equipo. De nada servirá ser un excelente entrenador sin la capacidad de conectar con los deportistas, evitar las interferencias que se produzcan y eliminar todo lo que impida una comunicación efectiva.

Los matices diferenciales objeto de análisis en este apartado hacen referencia al reconocimiento de las necesidades y expectativas de los deportistas por parte de los entrenadores, al nivel de confianza existente, a la preocupación por las cuestiones personales de sus pupilos, al grado de significación de las instrucciones que emiten, a la consideración del nivel de habilidad, los medios utilizados para que los deportistas comprendan las tareas a realizar, etc.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

4.7.2 ACEPTACIÓN DEL LIDERAZGO

Basándonos en el *modelo de efectividad directiva* (Fielder, 1967), según su estilo un entrenador puede ser:

- *Directivo y autocrático:* Centrado solamente en la tarea y el rendimiento del deportista y descuidando las relaciones interpersonales.
- *Gestor y democrático:* Le interesa tanto el rendimiento como la satisfacción personal del deportista, con lo que tiende a ser más efectivo.

A nosotros nos interesa conocer qué actitudes tienen los deportistas respecto al estilo de dirección del entrenador, su grado de aceptación, la opinión del resto del equipo y el respeto a los deportistas. Las cuestiones aquí evaluadas son la flexibilidad o rigidez de los entrenadores, las expectativas hacia los deportistas, si acepta o no sus opiniones y la vigilancia en el cumplimiento de las instrucciones y órdenes.

4.7.3 ACEPTACIÓN DEL NIVEL DE EXIGENCIA

La capacidad para considerar la situación y el contexto a la hora de establecer la carga de trabajo (*coste energético*) y la actividad empleada (*coste cognitivo o mental*) para conseguir los objetivos propuestos facilitando las tareas a realizar genera actitudes positivas en los deportistas ante las exigencias del entrenador.

El entrenador exigente es aquel que, teniendo en cuenta el nivel de habilidad del deportista y el nivel de dificultad de la tarea a realizar, sabe situar su actividad en la zona de desarrollo potencial y le orienta en el proceso de entrenamiento para que supere las dificultades y se convierta en agente de su propio proceso formativo y no como simple receptor pasivo sometido a continuas presiones y descalificaciones.

Las actitudes que tienen los deportistas hacia el entrenador respecto a su exigencia se refieren a la consideración del nivel de tensión en el equipo y entre los deportistas, la distribución del tiempo disponible para realizar las actividades, si evita la aplicación de tarea añadida a la carga de entrenamiento, si dosifica las tareas y las instrucciones para evitar tensiones y si consigue que la actividad proporcione satisfacción a los deportistas mediante un trabajo serio y responsable.

4.7.4 ACEPTACIÓN DE LAS VALORACIONES

El entrenador representa para el deportista una fuente de información de primerísima mano sobre su competencia y habilidad, no en vano es quien en última instancia debe valorar sus actuaciones deportivas. Sin embargo, la actitud que los deportistas desarrollen ante la evaluación dependerá de la adecuación existente entre la del entrenador y la suya.

> *"... los deportistas que reciben por parte de su entrenador una evaluación de su rendimiento constante y positiva desarrollaran una alta autoestima de su habilidad, una orientación intrínseca de su motivación y capacidad para*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

controlar el estrés, lo que lleva al desarrollo de la autoconfianza y un adecuado nivel de activación". (HARTAR, 1981)

Las reacciones producidas ante las evaluaciones que realiza el entrenador son el resultado de un proceso de atribución causal, de identificación de las actitudes y de los comportamientos y tienen influencia directa sobre la autoestima del jugador, por tanto deberá apoyarse en su condición de persona experta y ser objetivo a la hora de evaluar, haciéndolo de forma constructiva.

Aquí pretendemos conocer el desarrollado de actitudes a partir de la experiencia compartida en las evaluaciones que el entrenador hace de sus pupilos.

4.8 CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS (CPEAD) COMO RECURSO DE EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO

En los últimos años la dimensión estratégica ha experimentado un gran avance en el ámbito de la Psicología Educativa ampliando conocimientos y desarrollando valiosos recursos tecnológicos para el estudio de una gran variedad de situaciones. Al respecto, Weinstein & Meyer (1998) consideran que se ha producido una mejora en la comprensión de los procesos cognitivos, se ha descubierto cómo se desarrollan las estrategias y su interacción con distintas situaciones de aprendizaje, se ha facilitado el proceso de transferencia y se han desarrollado métodos para evaluar los procesos condicionales y su control.

La utilización conjunta de rigurosos análisis e instrumentos de evaluación han conformado un área de conocimiento que nos proporciona información de gran valía para el estudio y desarrollo de las dimensiones estratégicas.

4.8.1 JUSTIFICACIÓN

En 1989, Martín realizó la adaptación del *Manual Survey of Study Habits and Attitudes* (Brown & Holtzman, 1967) y del *Manual Minnesota Teacher Attitude Inventory* (Cook; Leeds & Callis, 1951) y publicó su *Cuestionario de Hábitos y Actitudes.* Este trabajo, junto con las revisiones realizadas en la elaboración teórica de las estrategias y actitudes, ha servido de base para elaborar, dentro del ámbito de la Psicología Educativa, nuestro CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES EN EL DEPORTE (CPEAD), cuya fuerza reside en la capacidad para predecir el rendimiento de un deportista fortaleciendo los criterios de validez externa.

Indudablemente se han desarrollado posteriormente múltiples instrumentos de evaluación de las estrategias en el ámbito del aprendizaje descritos en capítulos precedentes, pero hace una década decidimos utilizar las investigaciones anteriores para llevar a cabo la evaluación de las estrategias utilizadas en el deporte y el ejercicio físico y hemos querido seguir siendo fieles al mismo planteamiento,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

especialmente por la funcionalidad de los datos que las evaluaciones nos estaban proporcionando.

A partir de las investigaciones originales y del desarrollo conceptual y metodológico de la Psicología Educativa y la Psicología del Deporte hemos organizado el material en cuatro áreas: dos para las estrategias cognitivas y dos para las socio-afectivas (actitudes). Las muestras utilizadas correspondientes a los distintos niveles de enseñanza fueron de 4431 sujetos de ambos géneros y la fundamentación estadística realizada por Martín en sus investigaciones nos aporta datos válidos sobre las estrategias de los sujetos sometidos a estas pruebas.

Los coeficientes de fiabilidad calculados en los cuatro factores mediante los métodos de "las dos mitades" y "test-retest" oscilaron entre 0.840 y 0.920 y la validez intrínseca mostrada por el análisis de los elementos es estadísticamente positiva. En cuanto al análisis factorial, las variables forman un *continuo* de covariación dado que todos los coeficientes de interrelación son positivos y estadísticamente significativos, a la vez que se observa dependencia entre las variables con una relación positiva y lineal entre ellas, es decir, existe una interacción dentro de una estructura simple en la que la cuantía de los pesos de cada variable establece la jerarquía del siguiente orden, oscilando entre 0.789 a 0.863; por último, la validez extrínseca se calculó mediante la *Escala de Valoración* aplicada a expertos que conocían la situación de los sujetos a los que se les aplicó el instrumento, resultando un instrumento útil para establecer comparaciones entre lo que cada sujeto piensa de sí y lo que opinan de él quienes le conocen de manera más cercana.

En las tablas siguientes presentamos la valoración cualitativa en función de los posibles resultados bipolares que pueden llegar a alcanzar los sujetos a quienes va dirigido el presente Cuestionario.

ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA (EOD)	
Control que el deportista ejerce sobre las técnicas psicológicas utilizadas en el proceso de aprendizaje y ejecución, el nivel de concentración alcanzado, la manera de ambientarse en los diferentes contextos deportivos y la regularidad y constancia en el uso de los aprendizajes relacionados con la práctica.	
PUNTUACIÓN BAJA	PUNTUACIÓN ALTA
Es un deportista que manifiesta	
Dificultades en la comprensión, análisis y retención de las técnicas psicológicas de comprensión.	Capacidad de comprensión, análisis y retención de las técnicas psicológicas de comprensión.
Inadecuado uso de estilos y estrategias de atención y concentración.	Focalización adecuada de la atención y uso correcto de diferentes niveles de concentración.
Falta de control de las interferencias que produce el contexto deportivo tanto en el entrenamiento como en la competición.	Control de las interferencias en el aprendizaje y ejecución deportiva.
Inadecuada planificación de objetivos y metas.	Constancia en la realización de los objetivos deportivos programados.

Tabla 4.1: *Elementos asociados a las Estrategias Cognitivas de Organización* (fuente: IZQUIERDO, 1995)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN DEPORTIVA (EPD)	
Evalúa el orden y la limpieza en la realización de las actividades deportivas, la distribución del tiempo disponible para la actividad, las formas de realizar las actividades deportivas, el uso adecuado del material disponible y el nivel de cumplimiento de los objetivos previstos en los distintos acontecimientos y situaciones deportivas.	
PUNTUACIÓN BAJA	PUNTUACIÓN ALTA
Es un deportista que manifiesta	
Desorganización, imprecisión y bajo rendimiento. Baja energía en el empeño de las actividades y le falta tiempo para realizarlas. Dificultades para almacenar información, organizar el material y descubrir lo importante de lo superfluo. Dificultad para recordar aspectos fundamentales, comete errores y es poco preciso en sus acciones deportivas.	Acciones planificadas, precisas y eficaces. Adecuada relación entre el nivel de resultado alcanzado y el coste de la actividad empleada para obtenerlo: eficiencia. Acciones deportivas adecuadas, sabe organizar los datos, utiliza el material de forma correcta e identifica los aspectos importantes de la actividad que realiza. Precisión en las ejecuciones deportivas, evita errores y recuerda bien lo que debe hacer en cada situación.

Tabla 4.2: *Elementos asociados a las Estrategias Cognitivas de Planificación*
(fuente: IZQUIERDO, 1995)

ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS (actitudes) HACIA EL EQUIPO DEPORTIVO (AEQ)	
Analiza la valoración cognitiva y afectiva que el deportista hace del equipo respecto a la aceptación del régimen de disciplina, motivación por la actividad deportiva que realiza, sistemas de entrenamiento establecidos, resultados que obtiene y los criterios de evaluación utilizados.	
PUNTUACIÓN BAJA	PUNTUACIÓN ALTA
Es un deportista que en el equipo	
Acepta negativamente la disciplina aplicada, considera que no hay libertad de elección, no se dan oportunidades, el equipo no satisface sus necesidades y hay poca democracia. Hace poco por estar en forma, tiende al absentismo, no se esfuerza, nivel de activación inadecuado y no disfruta con la actividad que realiza. Rechaza los sistemas de entrenamiento, considera poco útil lo que se hace y entiende que los entrenamientos tienen poca aplicación práctica. No acepta la evaluación que se hace del equipo ni de los deportistas, considera que falta objetividad en la evaluación y opina que los resultados que obtiene el equipo no son positivos.	Acepta con agrado la disciplina, entiende que hay libertad para hacer propuestas de funcionamiento, se dan oportunidades a los deportistas y el equipo satisface sus necesidades deportivas. Sabe mantenerse en forma, participa activamente en las actividades, se dedica plenamente al equipo, sabe controlar sus estados emocionales y disfruta con las actividades deportivas que realiza. Acepta los sistemas de entrenamiento, piensa que son útiles y tienen aplicación en la práctica deportiva que realiza el equipo. Acepta los resultados que obtiene el equipo y considera que hay objetividad en la forma de valorar la habilidad y el rendimiento de los deportistas en el equipo.

Tabla 4.3: *Elementos asociados a las Estrategias Socio-afectivas hacia el Equipo Deportivo*
(fuente: IZQUIERDO, 1995)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS (actitudes) HACIA EL ENTRENADOR (AEN)	
Evalúa la capacidad de comprensión que tiene el entrenador, la manera en la que ejerce su autoridad, el nivel de exigencia que impone a los deportistas y la aceptación de los criterios de valoración que hace de los deportistas a la hora de competir y realizar la práctica deportiva.	
PUNTUACIÓN BAJA	PUNTUACIÓN ALTA
Es un deportista que considera que el entrenador	
Le cuesta llegar a los deportistas, se le ve alejado del grupo, las instrucciones que da son confusas y no facilita la comprensión de las tareas deportivas a realizar.	Es comunicativo, da confianza, manifiesta interés por los deportistas, respeta la habilidad de cada uno, es claro en sus instrucciones y facilita la comprensión de las tareas deportivas.
Presume de su autoridad, utiliza sus criterios, tiende a poner en evidencia a los deportistas y no tiene en cuenta las opiniones de los demás.	Sabe adaptar su autoridad, tiene apertura mental, no ridiculiza a los deportistas y tiene en cuenta las opiniones de los demás.
Los deportistas deben adaptarse a sus exigencias, hay que hacer lo que el dice y no da facilidades para hacer las actividades deportivas.	Se adapta a las situaciones, modula la carga de trabajo a realizar, respeta a los deportistas y facilita las tareas a realizar.
No es objetivo en la valoración de los deportistas respecto a la participación, rendimiento o grado de satisfacción.	Valora las diferencias individuales, la participación de los deportistas, el grado de satisfacción y el rendimiento. Es objetivo valorando a sus pupilos.

Tabla 4.4: *Elementos asociados a las Estrategias Socio-afectivas hacia el Entrenador* (fuente: IZQUIERDO, 1995)

Los componentes descritos en relación al mundo deportivo constituyen una de las orientaciones crecientes en investigaciones y publicaciones especializadas de Psicología del Deporte (por ejemplo, en *El juego mental* (Loher, 1990) se nos muestra la manera de enseñar el desarrollo de una actitud mental triunfadora y las estrategias de entrenamiento utilizadas en la planificación mental) y como se puede observar en los trabajos *Teaching and Learning: New models* (Gallagher, 1994) y *Long-Term potentiation and Learning* (Martínez & Derrick, 1996), las teorías del aprendizaje insisten en el papel predominante de la imaginación para el mantenimiento de estrategias de aprendizaje en diversos contextos.

Esta información nos permite señalar que las actividades que estamos llevando a cabo en el uso de estrategias psicológicas aplicadas al deporte constituyen actualmente una de las líneas de investigación en Psicología del Deporte, donde ciertos aspectos cognitivos se están utilizando como moduladores que permiten a los deportistas ganar o perder y explicar las razones de ambas situaciones.

4.8.2 ESTRUCTURA FORMAL DEL CPEAD

La versión final del CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS (que hemos utilizado en sus formas A y C) está compuesta por 96 cuestiones en la Forma A y 64 cuestiones en la Forma C divididas en 16 matices, cada uno de los cuales se compone de 6 cuestiones para la Forma A y 4 cuestiones para la Forma C. A su vez, estos matices se agrupan en cuatro categorías de estrategias: dos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

para las cognitivas y dos para las socio-afectivas, que entendemos reflejan una parte importante de las actividades psicológicas que llevan a cabo los deportistas tanto en los entrenamientos como en las competiciones (Tabla 4.5).

Nuestro objetivo se orienta hacia "variables moduladoras" contextuales y situacionales que pueden influir en las habilidades deportivas, en las capacidades psicológicas y, especialmente, en las formas de reaccionar de los deportistas ante las situaciones con las que tienen que enfrentarse.

Sin olvidar que los deportistas son personas normales que realizan múltiples actividades en contextos diferentes, corresponde al psicólogo del deporte y al entrenador conocer las variables psicológicas en juego para colaborar con los deportistas en su formación y desarrollo de forma constructiva y significativa.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE	**ORGANIZACIÓN**	Comprensión Atención y Concentración Ambientación Regularidad
	PLANIFICACIÓN	Orden y Limpieza Distribución del tiempo Formas de acción Cumplir los planes previstos
ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS HACIA	**EL EQUIPO DEPORTIVO**	Aceptación de la disciplina Motivación por la actividad Aceptación de los sistemas de entrenamiento Aprobación de los resultados
	EL ENTRENADOR DEPORTIVO	Habilidad de comunicación Estilo de liderazgo Nivel de exigencia Sistemas de evaluación

Tabla 4.5: *Estructura del Cuestionario Psicológico de Estrategias y Actitudes Deportivas* (fuente: MARTÍN,1989 y adaptado por IZQUIERDO,1995)

Existen estudios sobre factores de personalidad mucho más amplios que nuestra propuesta no puede sustituir ni evaluar. También somos conscientes de la existencia de otras estrategias que aquí no están incluidas, pero son estrategias más relacionadas con las habilidades desde una orientación cognitivo-aptitudinal, lo cual nos indica que acertamos al dirigir nuestro trabajo hacia las estrategias cognitivas en deportistas y que puede ser comparado con el resto de investigaciones que hoy día se están llevando a cabo en entrenamientos físicos, técnicos, estratégicos y tácticos con orientación deportiva, pudiéndose afirmar incluso que dicha línea de trabajo se está convirtiendo en el punto de encuentro (*meeting point*) de las Ciencias del Deporte.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS (CPEAD) es un cuestionario diseñado para evaluar las estrategias de aprendizaje y las actitudes contextuales de los deportistas en general y, de manera especial, en el deporte base, desde la dimensión cognitiva y afectiva, en cuestiones relativas a la organización, la planificación, el equipo y el entrenador.

Teóricamente se fundamenta en el *Modelo de hábitos y actitudes* (Brown & Holtzman, 1967) y en el *Modelo de aprendizaje autorregulado* (Pintrich & Schrauben, 1992), ambos integran factores que influyen en el aprendizaje y resaltan los factores cognitivos-afectivos y sus relaciones, así como las variables que ejercen influencia en la implicación del deportista en el entrenamiento y rendimiento deportivo.

En relación a las estrategias cognitivas que los deportistas utilizan para lograr un buen aprendizaje y rendimiento, se tienen en cuenta aquellas que ayudan a incorporar la información, las que ayudan a la autorregulación del entrenamiento y las que sirven de apoyo y control de las variables externas que influyen en la realización de las tareas deportivas. Respecto a las estrategias socio-afectivas, se fundamentan en la consideración de la formación de actitudes hacia el equipo deportivo y hacia el entrenador: ¿por qué practico este deporte?; ¿por qué entreno?; ¿acepto el rol que tengo asignado en el equipo?; ¿seré capaz de llevar a cabo las tareas asignadas?; ¿cómo me siento ante los éxitos o los fracasos deportivos?; ¿sabré competir?; ¿cómo evalúa mi actuación el entrenador?; ¿el entrenador es eficaz?, etc.

¿Para qué un cuestionario de estrategias psicológicas? En la actualidad la población de deportistas con éxito, si la comparamos con los que se inician en el mundo del deporte y abandonan, es muy reducida y ello teniendo en cuenta que las habilidades y destrezas deportivas están presentes en muchos sujetos que no llegan a desarrollar plenamente sus potencialidades. Es decir, hay sujetos que tienen habilidades deportivas suficientes y fracasan, mientras otros, con niveles inferiores de habilidades deportivas obtienen grandes éxitos en sus rendimientos deportivos.

El adecuado uso del presente cuestionario puede proporcionarnos la posibilidad de comprender mejor la acción de los deportistas a partir del diagnóstico de aquellas estrategias y actitudes que consideramos tienen relación explícita e implícita con la competencia deportiva, sin olvidar que existen otras variables implicadas en el proceso con lo que estaremos en condiciones de informar y facilitar el aprendizaje, evitando, dentro de lo posible, el fracaso deportivo. Con este instrumento el entrenador podría completar el conocimiento de sus pupilos, de sus actitudes deportivas, de la cohesión del equipo, de la formación de grupos diferenciados de trabajo y actividad y de la formulación de pronósticos de rendimiento para la selección obligada en cada competición.

Nos proponemos un acercamiento a la utilización de destrezas psicológicas en el deporte. Aunque tradicionalmente los programas de entrenamiento se centraban

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

casi por completo en los aspectos físicos, en la actualidad se va tomando conciencia de la importancia de la preparación psicológica y desde la Psicología del Deporte se están realizando significativos avances en el esclarecimiento de los factores que favorecen el rendimiento deportivo, lo que ha supuesto que los entrenadores consideren de modo gradual estos hallazgos. Sin embargo, aún queda mucho camino hasta que los conocimientos psicológicos cristalicen definitivamente en el ámbito deportivo.

En síntesis, el objetivo general de nuestra investigación es diseñar un cuestionario psicológico que registre la información de manera sistemática y ordenada sobre lo que piensan, sienten y hacen los deportistas respecto al nivel de habilidad mental que tienen y su disposición a favorecer la coordinación positiva con el equipo y el entrenador, como responsable de su formación deportiva y personal. Si tenemos éxito, nos permitirá además llevar a cabo el pronóstico de las consecuencias previsibles en cuanto al rendimiento deportivo y finalmente actuar de forma coherente, mediante la elaboración de oportunas estrategias de afrontamiento y técnicas de intervención y cambiar las actitudes que producen pérdidas en la coordinación del equipo. Se trata de afrontar un reto que entraña auténticas dificultades en Psicología del Deporte, ya que tanto las estrategias como las actitudes se han desarrollado a lo largo de la historia de cada deportista y el cambio no resulta tarea fácil.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

RESUMEN

Hemos realizado un esfuerzo de síntesis para articular el entramado que supone la evaluación psicológica como estrategia de apoyo a la investigación en Psicología, sacrificando información importante de esta dimensión que por su extensión resulta imposible incluir.

La Psicología del Deporte en su orientación de evaluación ha sido el segundo objetivo a cubrir, especialmente por la intensidad de las investigaciones realizadas en este sentido y por la proliferación de instrumentos de evaluación y diagnóstico que se han desarrollado para evaluar el dominio y la utilización de habilidades, destrezas y estrategias psicológicas en los sujetos que participan en las diferentes actividades deportivas y sus contextos correspondientes. La utilización de un instrumento u otro estará en función de los objetivos de la evaluación y de la necesidad de información. Así, en nuestro caso, centramos la atención en el conocimiento estratégico de los deportistas a través de la aplicación de un cuestionario del tipo auto-informe orientado hacia las estrategias de intervención.

También se hace referencia a una de las funciones prioritarias del Laboratorio de Psicología del Deporte de esta Universidad, que es la de formar a los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la estimación del conocimiento de estrategias por parte de los deportistas, así como mejorar dicho conocimiento. Para poder realizar esta tarea, tanto los protocolos de investigación como los procedimientos de evaluación y el análisis de las estrategias psicológicas en el deporte, se deben llevar a cabo mediante el trabajo de tareas reales que se realizan en las prácticas correspondientes, al tiempo que estamos prestando un servicio a la comunidad deportiva entregando los informes de evaluación y las estrategias de afrontamiento correspondientes.

La descripción detallada de todas y cada una de las dimensiones del instrumento objeto de nuestra investigación ha sido necesaria para conocer en toda su extensión y dimensión las variables que evalúa y el significado de las mismas en el contexto deportivo. La justificación de los componentes del CPEAD y su estructura formal se hacen explícitas en el análisis detallado de todos y cada uno de los matices, variables y factores descritos respecto al conocimiento condicional (estratégico) del instrumento utilizado.

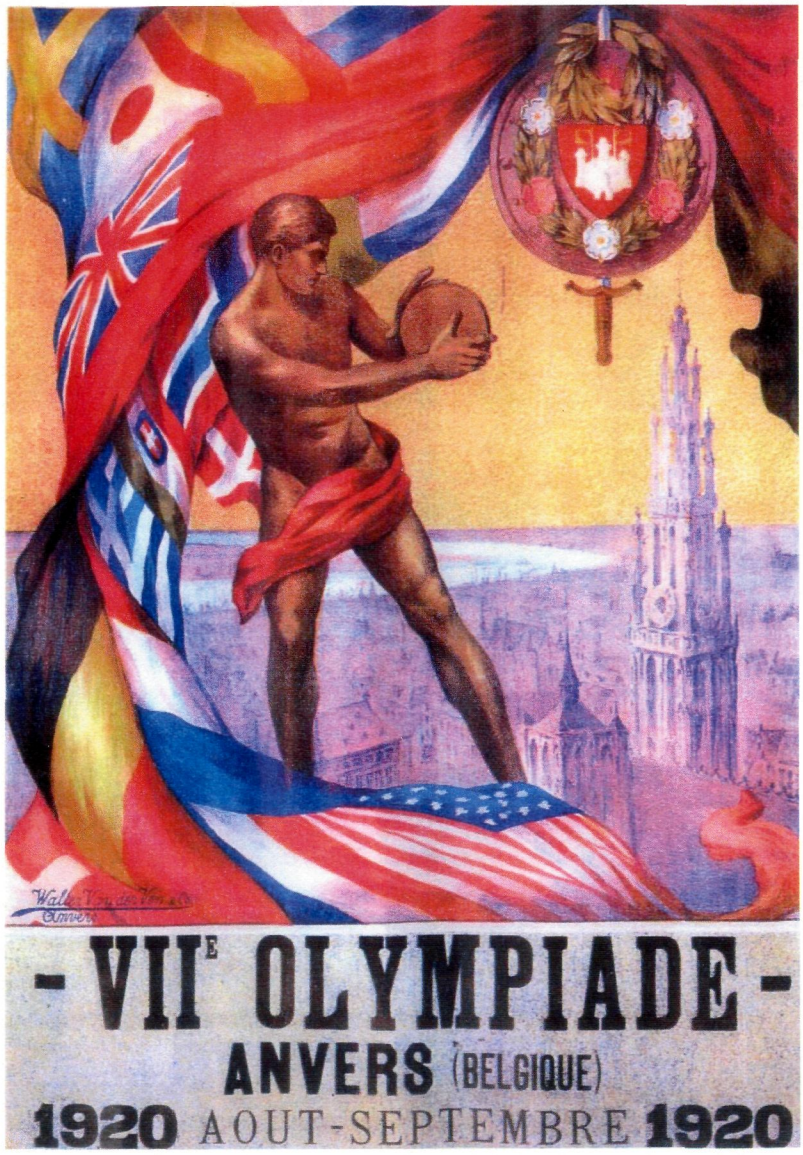
En nuestra opinión, el CPEAD constituye un instrumento valioso y útil para obtener información sobre el conocimiento estratégico que posee un deportista y la forma en que lo utiliza en su práctica deportiva, así como las actitudes que va formando hacia las personas, situaciones y contextos donde se desenvuelve.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

PARTE II

DISEÑO EMPÍRICO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



CAPÍTULO 5

LA CONDICIÓN PSICOLÓGICA EN EL DEPORTE: DISEÑO DE EVALUACIÓN

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5

Es frecuente escuchar a los entrenadores quejarse del bajo rendimiento que tienen sus deportistas, entre otras razones porque no poseen un método de trabajo adecuado. El entrenador consciente de esta situación podría, y de hecho debería, ser capaz de introducir nuevas metodologías que orientaran al deportista hacia un aprendizaje autorregulado, autónomo y eficaz, lo que nos lleva a reflexionar sobre la importancia de disponer de un tipo de entrenamiento que favorezca una autonomía progresiva en la adquisición de nuevas habilidades deportivas.

Los métodos de entrenamiento deben orientar hacia el crecimiento y desarrollo preventivo. No se puede plantear la situación de entrenamiento desligada del proceso de aprendizaje, al contrario, debe existir una estrecha relación entre entrenar y aprender las habilidades necesarias para cada deporte. Una vez que el deportista ha puesto en marcha una serie de estrategias de aprendizaje las irá haciendo suyas y acabará por elaborar su propia metodología de trabajo.

Antes de iniciar un plan metodológico de entrenamiento conviene conocer las necesidades que los deportistas tienen al respecto. Con tal motivo hemos diseñado un instrumento que permite conocer la situación real de los deportistas, tanto a nivel individual como de equipo, e identificar qué aspectos inciden en el entrenamiento deportivo al objeto de planificar un programa de intervención que contemple todos los aspectos implicados en el aprendizaje, mejora y mantenimiento de habilidades deportivas, a partir de la evaluación y diagnóstico de las estrategias correspondientes.

5.1 OBJETIVO

El Proyecto de Investigación aquí planteado tiene como objetivo desarrollar un instrumento de auto-informe para la valoración de las estrategias psicológicas de los deportistas en situaciones de entrenamiento y competición y proporcionar la evidencia preliminar de su fiabilidad y validez. Dicho objetivo se consigue a través del estudio descriptivo de las variables psicológicas condicionales que facilitan la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

identificación de las características psicológicas de los deportistas relacionadas con las estrategias cognitivas de organización y planificación y con las actitudes hacia el equipo y hacia el propio entrenador.

De acuerdo con los planteamientos e investigaciones descritas en la Primera Parte pretendemos realizar el análisis que nos permita conocer la relación existente entre las estrategias utilizadas por los sujetos en las diferentes situaciones deportivas y determinadas variables demográficas, así como determinar su influencia en el rendimiento a través del puesto ocupado en la tabla clasificatoria en el momento de la aplicación del Cuestionario. Desde el punto de vista metodológico analizamos las distintas modalidades deportivas evaluadas centrando la atención en el fútbol, especialmente en la categoría de Fútbol Base y la división Cadete.

En función de los resultados esperados tras nuestra intervención, los objetivos propuestos son:

- Mejorar la capacidad de atención y concentración ante estímulos específicos.
- Facilitar la toma de decisiones minimizando al máximo la novedad de los estímulos propios del entrenamiento y la competición.
- Desarrollar estrategias personales de atención y concentración según los estilos preferenciales de cada jugador y situación.
- Optimizar la capacidad de atención y concentración mediante actividades que impliquen una atención añadida (sobreexcitación) y un posterior requerimiento de discriminación selectiva.
- Selección perceptiva y desarrollo de la concentración en tareas mentales de observación visual como base para cualquier proceso de aprendizaje deportivo

Las actividades realizadas se organizan en tres partes:

1. **ANÁLISIS GLOBAL DE LOS DEPORTES DE COMPETICIÓN EVALUADOS:** Para conocer las características psicológicas condicionales de los deportistas que nos lleven a identificar la dimensión estratégica en las actividades de entrenamiento que realizan en función del tipo de deporte practicado. Para alcanzar dicho objetivo nos proponemos:
    - Comparar los matices diferenciales de las estrategias existentes entre los deportistas a los que se les ha aplicado el cuestionario.
    - Identificar las estrategias cognitivas y las actitudes que se llevan a cabo en la actividad deportiva.
    - Contrastar en las diferentes modalidades deportivas el nivel alcanzado respecto a las estrategias de organización y planificación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Descubrir la relación existente entre las actitudes hacia el equipo y hacia el entrenador desde la perspectiva socio-afectiva y como estrategia moduladora.
- Encontrar las diferencias significativas en los grupos con respecto a las estrategias y las actitudes utilizadas en su actividad deportiva.

2. **ANÁLISIS DE DATOS EN LA MODALIDAD DEPORTIVA FÚTBOL:** Aunque el número de deportistas de esta modalidad deportiva constituye la muestra más grande de todos los deportes evaluados, somos conscientes de que no resulta lo suficientemente representativa para realizar generalizaciones estadísticamente significativas.

   Pretendemos establecer puntos de referencia para la interpretación cuantitativa de las estrategias psicológicas en fútbol según las categorías a las que se aplicó el cuestionario y realizar comparaciones entre las puntuaciones alcanzadas mediante el establecimiento de baremos del grupo normativo correspondiente con los que poder:

   - Evaluar los puntos fuertes y débiles de los futbolistas en las variables analizadas.
   - Identificar las estrategias psicológicas de organización según la categoría y el nivel deportivo.
   - Conocer las estrategias psicológicas de planificación que llevan a los deportistas a rentabilizar su actividad.
   - Valorar las actitudes de los deportistas en el contexto del equipo según la categoría y división en la que participan.
   - Estimar la relación existente entre los jugadores y el entrenador con respecto a las actitudes que generan su comportamiento.
   - Calcular la consistencia interna del instrumento de diagnóstico utilizado en esta modalidad deportiva.

3. **DISEÑO EXPERIMENTAL EN LOS JUGADORES DE FÚTBOL CADETE:** Con este estudio se pretende determinar si existen diferencias significativas en las estrategias psicológicas utilizadas en las actividades deportivas mediante la aplicación de un entrenamiento específico que desarrolle dichas habilidades y si el CPEAD es adecuado para su evaluación. Para ello seleccionamos cuatro equipos de la isla de Gran Canaria (dos de la costa norte y dos de las medianías orientales) y aplicamos el CPEAD-FA asignando dos equipos al Grupo Control y otros dos al Grupo Experimental. La intervención se realizó mediante Programas Específicos de Entrenamiento Estratégico y aplicando nuevamente el Cuestionario a los cuatro equipos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5.2 VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

Las variables que se van a considerar en los análisis descritos hacen referencia a las características demográficas de los sujetos evaluados en relación con su *edad, género, modalidad deportiva practicada, categoría* y *puesto que ocupa en la clasificación oficial* como indicadores del rendimiento deportivo, asumiendo que son circunstancias previas a nuestra investigación con las que nos hemos encontrado.

Las estrategias cognitivas y socio-afectivas son estimadas a partir de la información registrada teniendo en cuenta que las puntuaciones directas conseguidas en cada uno de los matices evaluados en las escalas del Cuestionario informan de los valores que cada deportista alcanza y que sólo son significativas cuando se comparan con el *grupo normativo*. Se han considerado las siguientes variables:

- Estrategias de *Organización Deportiva* (EO-D).
- Estrategias de *Planificación Deportiva* (EP-D).
- Estrategias *Socio-Afectivas hacia el Equipo* (ESA-EQ).
- Estrategias *Socio-Afectivas hacia el Entrenador* (ESA-EN).

Con respecto a la investigación realizada en la categoría de fútbol cadete nos interesa conocer el efecto producido por la aplicación de un "Programa de Intervención en las Estrategias de Atención y Concentración" en cuatro equipos organizados en dos Grupos de Control y dos Grupos Experimentales a lo largo de un período definido con la aplicación del correspondiente pre-test y pos-test que se utilizará para comprobar la eficacia de la intervención.

5.3 HIPÓTESIS

Considerando los anteriores objetivos y la evidencia observada en la revisión de la literatura sobre el tema, la presente investigación plantea las siguientes hipótesis:

1. No hay relación alguna entre las estrategias cognitivas de organización y planificación que utilizan los deportistas y el tipo de deporte que practican (Ho1).
2. No existe relación alguna entre las estrategias socio-afectivas hacia el equipo y el entrenador y la modalidad deportiva practicada (Ho2).
3. Las estrategias cognitivas de organización y planificación no están determinadas por la categoría y división a la que pertenecen los jugadores de fútbol(Ho3).
4. Las estrategias socio-afectivas hacia el equipo y el entrenador están en función de la categoría y división a la que pertenecen los jugadores de fútbol (Ho4).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5. El entrenamiento estratégico cognitivo intencional y programado no modifica el nivel inicial de los sujetos en su rendimiento deportivo (Ho5).
6. Los sujetos con éxito deportivo manifiestan actitudes favorables hacia el entrenador y hacia el equipo (Ho6).
7. Los jugadores que reciben un programa de entrenamiento específico presentan niveles de atención y concentración superiores a los que no participan en dicho programa (Ho7).

5.4 MÉTODO

Pretendemos en la presente investigación utilizar un diseño metodológico múltiple, en función del grupo de referencia utilizado en los estudios, con carácter fundamentalmente "Ex post facto".

5.4.1 POBLACIÓN QUE HA PARTICIPADO EN LA INVESTIGACIÓN

Fundamentalmente han sido deportistas y estudiantes de Ciencias del Deporte de la Comunidad Canaria quienes han completado el CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS (CPEAD). Los entrenadores deportivos han realizado la *Escala de Valoración* correspondiente al CPEAD para informar de sus percepciones respecto al equipo que entrenan.

La población total que participó en la presente investigación fue de 3932 sujetos de ambos sexos clasificados según la modalidad de Cuestionario utilizado (Tabla 5.1).

- *CPEAD-FA (forma A):* Deportistas federados (1868 sujetos, 47.5%) y estudiantes de Ciencias del Deporte (1158 sujetos, 29.45%).
- *CPEAD-FC (forma C):* Deportistas de deporte base (565 sujetos, 14.37%).
- *CPEAD-FE (forma E):* Entrenadores profesionales y estudiantes de Ciencias del Deporte que realizaban tareas de entrenamiento (148 sujetos, 3.76%).

SUJETOS	FORMA	FRECUENCIA	% VÁLIDO	% ACUMULADO
DEPORTISTAS	CPEAD-FA	1868	47.500	47.500
ESTUDIANTES	CPEAD-FA	1158	29.450	76.950
DEPORTISTAS	CPEAD-FC	565	14.370	91.320
ENTRENADORES	CPEAD-FE	193	4.908	96.228
ESTUDIANTES	CPEAD-FE	148	3.763	100.0
TOTAL		3932	100.0	100.0

Tabla 5.1: *Distribución total de sujetos que han participado en la investigación*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Dada la complejidad que entraña llevar a cabo una investigación tan ambiciosa, que además incluye la aplicación de tres variantes del Cuestionario a sujetos de diferentes niveles profesionales, en este trabajo vamos a centrarnos únicamente en las categorías de deportistas federados y entrenadores profesionales. El resto de sujetos los dejamos para investigaciones posteriores (Apéndices 4 y 5).

5.4.1.1 DEPORTISTAS QUE HAN REALIZADO EL CPEAD (FORMA A)

En el estudio del CPEAD-FA participaron un total de 1868 deportistas (1518 hombres y 350 mujeres) con edades comprendidas entre los 12 y 52 años y una media de 18.79 años (dt = 5.16) (Gráfico 5.1). El número de especialidades deportivas evaluadas es de 17, tanto individuales como de equipo, con participación en diversos niveles de competición, desde la temporada 1994/95 hasta 2003/04 (Tablas 5.2 a 5.4 y Gráfico 5.1).

La distribución total de la muestra atendiendo al género, tipo de deporte, modalidad deportiva, categoría, nivel deportivo, clasificación del equipo, temporada, provincia y país, se describe en el Apéndice 1.

GÉNERO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
VARONES	1518	81.3	81.3	81.3
MUJERES	350	18.7	18.7	100.0
TOTAL	1868	100.0	100.0	

Tabla 5.2: *Distribución de deportistas federados* (según el género)

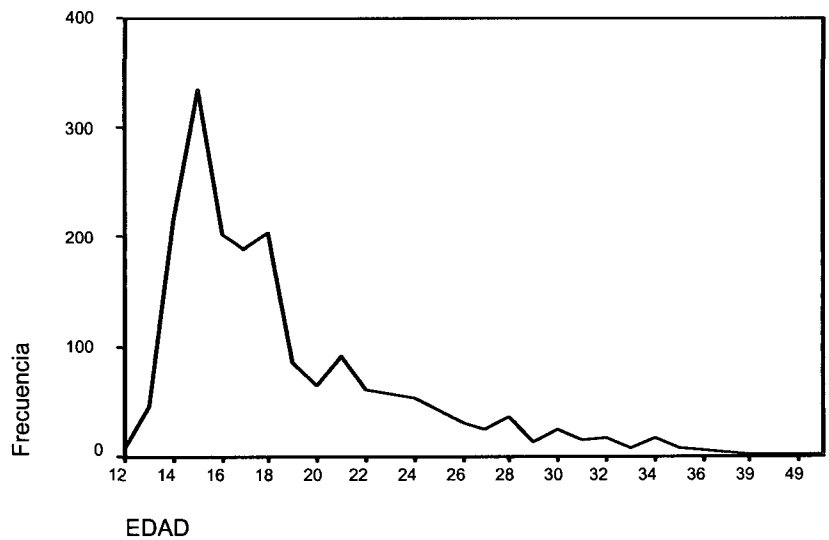


Gráfico 5.1: *Distribución de frecuencias de los deportistas a los que se aplicó el CPEAD-FA* (según la edad)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

MODALIDADES DEPORTIVAS: DEPORTE

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
A. Marciales	55	2,9	2,9	2,9
Atletismo	60	3,2	3,2	6,2
Baloncesto	43	2,3	2,3	8,5
Balonmano	85	4,6	4,6	13,0
Béisbol	14	,7	,7	13,8
Fútbol	883	47,3	47,3	61,0
F. Sala	182	9,7	9,7	70,8
Gimnasia	11	,6	,6	71,4
Hockey	32	1,7	1,7	73,1
Natación	209	11,2	11,2	84,3
N. Sincroniz	27	1,4	1,4	85,7
Tenis	18	1,0	1,0	86,7
Triatlon	68	3,6	3,6	90,3
Voleibol	133	7,1	7,1	97,4
Waterpolo	33	1,8	1,8	99,2
Winsurf	9	,5	,5	99,7
Vela	6	,3	,3	100,0
Total	1868	100	100,0	

Tabla 5.3: *Modalidades deportivas investigadas con el CPEAD-FA*

NIVEL O DIVISIÓN

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Primera	295	15,8	15,8	15,8
Segunda	58	3,1	3,1	18,9
Tercera	43	2,3	2,3	21,2
Rnal Prefer	110	5,9	5,9	27,1
Regional 1ª	112	6,0	6,0	33,1
Regional 2ª	59	3,2	3,2	36,2
Juvenil Honor	181	9,7	9,7	45,9
Juvenil Prefer	159	8,5	8,5	54,4
Juvenil 1ª	177	9,5	9,5	63,9
Juvenil 2ª	65	3,5	3,5	67,4
Cadete Prefer	35	1,9	1,9	69,3
Cadete	457	24,5	24,5	93,7
Infantil	117	6,3	6,3	100,0
Total	1868	100	100,0	

Tabla 5.4: *Nivel o división de los deportistas participantes en el CPEAD-FA*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5.4.1.2 DEPORTISTAS FEDERADOS QUE HAN REALIZADO EL CPEAD (FORMA C)

En la evaluación del CPEAD-FC participaron 565 deportistas (480 sujetos de género masculino y 85 sujetos de género femenino) con edades comprendidas entre los 8 y los 15 años y una media de edad de 11.76 años (Gráfico 5.2).

Se evaluaron nueve modalidades deportivas correspondientes a cinco categorías durante las temporadas 2000/01, 2001/02 y 2002/03 (Tablas 5.5 a 5.7).

Los datos de distribución total de la muestra en relación al género edad, tipo de deporte, modalidad, categoría y temporada en la que se aplicó el Cuestionario se recogen en el Apéndice 2.

GÉNERO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
VARONES	480	85.0	85.0	85.0
MUJERES	85	15.0	15.0	100.0
TOTAL	565	100.0	100.0	

Tabla 5.5: *Distribución de deportistas federados que han realizado el CPEAD-FC* (según el género)

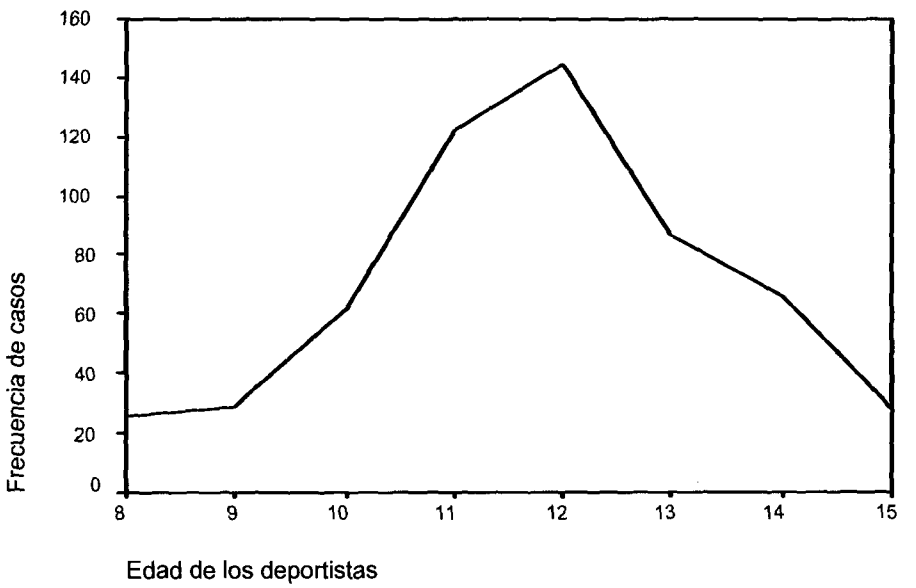


Gráfico 5.2: *Distribución de frecuencias de los deportistas a los que se aplicó el CPEAD-FC* (según la edad)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

MODALIDAD DEPORTIVA: DEPORTE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baloncesto	41	7,3	7,3	7,3
Fútbol	369	65,3	65,3	72,6
F. Sala	15	2,7	2,7	75,2
Gimnasia	36	6,4	6,4	81,6
Natación	60	10,6	10,6	92,2
N. Sincronizada	8	1,4	1,4	93,6
Tenis	6	1,1	1,1	94,7
Waterpolo	6	1,1	1,1	95,8
D. Escolar	24	4,2	4,2	100,0
Total	565	100,0	100,0	

Tabla 5.6: *Modalidades deportivas evaluadas con el CPEAD-FC*

CATEGORÍAS DEPORTIVAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cadete Pref	16	2,8	2,8	2,8
Cadete	69	12,2	12,2	15,0
Infantil	209	37,0	37,0	52,0
Alevín	225	39,8	39,8	91,9
Benjamín	46	8,1	8,1	100,0
Total	565	100,0	100,0	

Tabla 5.7: *Categorías deportivas evaluadas con el CPEAD-FC*

5.4.1.3 ENTRENADORES PROFESIONALES QUE HAN REALIZADO EL CPEAD-FE (ESCALA DE VALORACIÓN)

El CPEAD-FE (Escala de Valoración) se aplicó a 193 entrenadores profesionales (186 varones y 7 mujeres) que en su momento estaban entrenando a equipos federados, entre los 18 y 61 años y una media de edad de 34.67 años (Gráfico 5.3).

La distribución está formada por entrenadores de tres niveles distintos (Tabla 5.8) y cinco modalidades deportivas (Tabla 5.9) que en el momento de aplicar la Escala de Evaluación estaban entrenando en las categorías nacional, regional y base en quince niveles o divisiones deportivas (Tabla 5.10) durante las temporadas 2001/02, 2002/03 y 2003/04. A todos se les aplicó una *Escala de Valoración Reducida* del CPEAD para que, tomando como referencia su equipo, evaluaran cada una de las variables investigadas. Los datos se pueden consultar en el Apéndice 3.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

TITULO PROFESIONAL DEL ENTRENADOR

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nacional	68	35,2	35,2	35,2
Regional	43	22,3	22,3	57,5
Base	82	42,5	42,5	100,0
Total	193	100,0	100,0	

Tabla 5.8: Titulación profesional de los entrenadores

DEPORTE QUE ENTRENAN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baloncesto	2	1,0	1,0	1,0
Fútbol	153	79,3	79,3	80,3
F. Sala	18	9,3	9,3	89,6
Natación	17	8,8	8,8	98,4
Triatlon	3	1,6	1,6	100,0
Total	193	100,0	100,0	

Tabla 5.9: *Modalidad deportiva que entrenan*

NIVEL O DIVISIÓN QUE ENTRENAN

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Primera	16	8,3	9,8	9,8
Segunda	15	7,8	9,1	18,9
Tercera	9	4,7	5,5	24,4
Regional Preferente	7	3,6	4,3	28,7
Regional 1ª	9	4,7	5,5	34,1
Regional 2ª	5	2,6	3,0	37,2
Juvenil Honor	1	,5	,6	37,8
Juvenil Preferente	5	2,6	3,0	40,9
Juvenil 1ª	12	6,2	7,3	48,2
Juvenil 2ª	8	4,1	4,9	53,0
Cadete Preferente	3	1,6	1,8	54,9
Cadete	41	21,2	25,0	79,9
Infantil	15	7,8	9,1	89,0
Alevín	13	6,7	7,9	97,0
Benjamín	5	2,6	3,0	100,0
Total	164	85,0	100,0	
Perdidos Sistema	29	15,0		
Total	193	100,0		

Tabla 5.10: *Nivel o división de la actividad profesional del entrenador*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

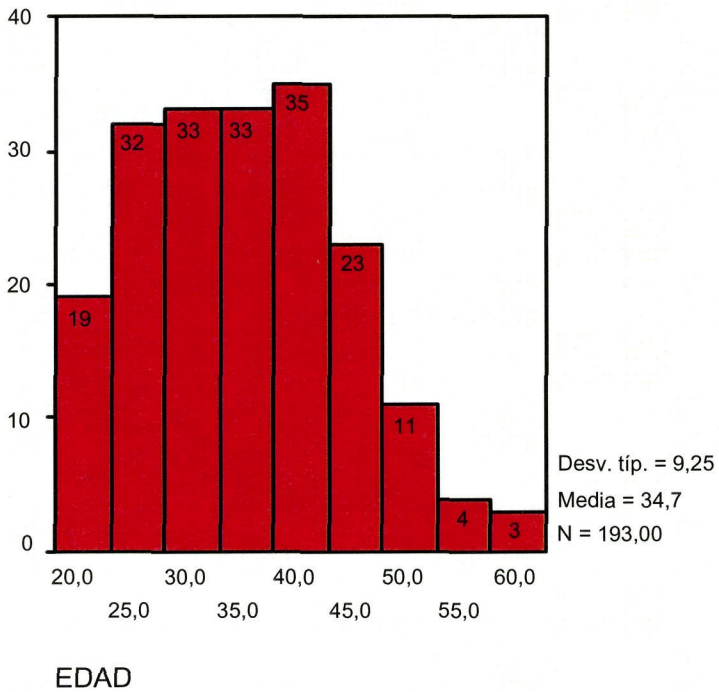


Gráfico 5.3: *Intervalos de distribución de la edad de los entrenadores deportivos*

En la selección de los sujetos participantes no se llevó a cabo la aplicación rigurosa de los métodos de muestreo (probabilístico o no probabilístico). El criterio consistió en aplicar el cuestionario a aquellos equipos, deportistas y entrenadores que se mostraron dispuestos a participar en nuestra investigación. Este modo de proceder puede encuadrarse en el diseño muestral denominado no probabilístico o *método subjetivo de muestras de conveniencia*.

Con el objeto de justificar la anterior situación basta con informar, en lo que se refiere a la modalidad deportiva fútbol (categorías benjamín, alevín, infantil, cadete, juvenil y regional) que, a fecha 5 de abril de 2004, en la isla de Gran Canaria hay un total de 15774 jugadores federados, de los cuales solamente se han evaluado 883 con la Forma A y 369 con la Forma C.

Calculando la *fracción del muestreo* en función *del tamaño de la población*, obtenemos un coeficiente de 0.0765 para tales jugadores (Tabla 5.11). Así pues, la capacidad de generalización de los resultados es limitada, por lo que deberemos ser en extremo cuidadosos a la hora de realizar el estudio de la validez.

La información que consideramos relevante para el objetivo de nuestra investigación se centra en la modalidad deportiva practicada (deporte), las categorías en las que se organiza cada grupo y la división que se ha utilizado para hacer los grupos deportivos correspondientes.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Categoría y División	Jugadores de Fútbol Base		Coeficiente de muestreo	CPEAD
	Federados Temporada 2003/04	Jugadores participantes		Formas aplicadas
Benjamín	2160	40	0,0185	Forma C
Alevín	2926	140	0,0478	Forma C
Infantil	2882	144	0,0500	Forma A y C
Cadete	2420	334	**0,1380**	Forma A y C
Cadete Preferente	362	90	**0,2486**	Forma A
Juvenil 2ª	1474	55	0,0373	Forma A
Juvenil 1ª	792	122	**0,1540**	Forma A
Juvenil Preferente	396	69	**0,1742**	Forma A
Juvenil de Honor	250	47	**0,1880**	Forma A
Regional 2ª	1012	20	0,0198	Forma A
Regional 1ª	792	54	0,0682	Forma A
Regional Preferente	308	92	**0,2987**	Forma A
TOTAL	**15774**	**1207**	0,0765	

Tabla 5.11: *Índices de representatividad en la modalidad deportiva de fútbol base*

Al considerar todos los deportes hemos tenido que realizar un esfuerzo de ubicación de los sujetos. Para ello se ha tomado como referencia la establecida por la Federación de Fútbol, ya que para cada deporte la federación correspondiente tiene su propio sistema. Por último, bajo el criterio edad se ha ubicado a los deportistas según la división, ya que la categoría está bien definida.

Todos y cada uno de los sujetos han completado los cuestionarios bajo las mismas condiciones, así que la información de las variables demográficas los incluye a todos y no será necesario repetirla para cada estudio empírico.

5.4.2 MATERIAL UTILIZADO

5.4.2.1 CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS

Como ya hemos comentado, hemos empleado dos formas del CPEAD en las aplicaciones: En función del nivel de compresión verbal y la edad de los deportistas (Forma A y C) y una Escala de Evaluación para los entrenadores (Forma E).

Tanto por sus características como por los elementos que lo componen el CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS (CPEAD) pretende evaluar cuatro dimensiones cognitivas que, a su vez, incluyen cuatro matices (variables) cada una:

1 **ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA (EO-D):** Evalúan estrategias cognitivas de:

- COM: *Comprensión y escucha activa.*
- ACO: *Atención y concentración.*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- **AMB**: *Ambientación física y personal.*
- **REG**: *Regularidad en el desempeño de tareas.*

2 **ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN DEPORTIVA (EP-D):** Analizan estrategias cognitivas relacionadas con:

- **ORD**: *Orden y limpieza.*
- **DTP**: *Distribución del tiempo disponible.*
- **FPA**: *Formas de practicar la actividad y uso de instrumentos.*
- **NCP**: *Nivel de cumplimiento de los planes previstos.*

3 **ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS HACIA EL EQUIPO (ESA-EQ):** Analizan las valoraciones y percepciones del deportista hacia el equipo deportivo y su dinámica:

- **ARD**: *Aceptación del régimen disciplinar.*
- **MOT**: *Motivación por la actividad deportiva en el equipo.*
- **ASE**: *Aceptación de los sistemas de entrenamiento.*
- **ARE**: *Aprobación de los resultados alcanzados en el equipo.*

4 **ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS HACIA EL ENTRENADOR (ESA-EN):** Evalúan las percepciones que tiene el deportista de las acciones que el entrenador realiza en su actividad profesional:

- **ACC**: Aceptación de la c*apacidad de comunicación.*
- **AEL**: *Aceptación del estilo de liderazgo.*
- **ANE**: *Aceptación del nivel de exigencia.*
- **AEE**: *Aceptación del estilo de evaluación.*

Cada una de estas variables están representadas por un número determinado de cuestiones que son las que dan forma definitiva al cuestionario. Las diferentes formas quedan estructuradas del siguiente modo:

- **FORMA A:** Contiene seis cuestiones en cada matiz y el cuestionario tiene un total de 96 cuestiones (Anexo II).
- **FORMA C:** Presenta cuatro cuestiones por matiz sumando un total de 64 cuestiones (Anexo II).
- **FORMA E:** Cada matiz queda representado en una sola cuestión para que el entrenador lleve a cabo su valoración respecto al equipo que entrena, de manera que en 16 cuestiones presentadas se evalúan las 16 variables objeto de análisis (Anexo II).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

5.4.2.2 MATERIAL PARA LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

En todos los casos, a cada individuo se le facilitó el material necesario para llevar a cabo la aplicación del cuestionario de modo que permitiera realizar la supervisión adecuada de los sujetos evaluados, comprobación de su identidad, registro de los datos deportivos individuales, comprensión adecuada de las instrucciones y asesoramiento durante la realización. Asegurándonos que todo el material entregado se recuperara al final de cada sesión para clasificarlo según criterios de actividad deportiva, categoría, división, nivel, etc.

En todos los casos los sujetos tenían a su disposición:

- Hojas de Instrucciones (Anexo I)
- Cuadernillos del Cuestionario, según la Forma (Anexo II).
- Hojas de Respuestas de la Forma aplicada, para el registro de los datos de identificación, las características propias de cada sujeto y las respuestas a las cuestiones planteadas (Anexo III).
- Bolígrafo o lápiz para señalar las respuestas y/o borrador para corregir posibles errores.

Cuando la aplicación se llevó a cabo en soporte informático, cada deportista disponía de un PC y las instrucciones pertinentes para realizar la actividad, donde tenían integradas las instrucciones, registro de datos personales, cuestiones y lugar de la respuesta a seleccionar, quedando al finalizar el fichero guardado en el directorio del equipo deportivo correspondiente.

5.4.2.3 MATERIAL PARA LA CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO

Una vez recogidas las Hojas de Respuestas cumplimentadas, se procede a la revisión, clasificación y corrección de las mismas, utilizando para ello el Programa Informático tipo Excel, diseñado por nosotros, para introducir los datos pertinentes. A continuación y después de introducir todos los datos y las respuestas de los deportistas de cada equipo, el mencionado programa lleva a cabo el registro de los datos recogidos y el cálculo de las puntuaciones directas de cada sujeto en su equipo correspondiente (Anexo IV).

Tanto las estrategias cognitivas como las socio-afectivas se calcularon a partir de las puntuaciones obtenidas por los sujetos evaluados en cada uno de los matices incluidos en las mismas. Se obtuvieron por medio de una escala tipo Likert con cinco niveles de respuesta (N = Nada; P = Poco; R = Regular; B = Bastante; M = Mucho) asignando un valor a cada respuesta en función del planteamiento de cada una de las cuestiones, dicha valoración oscila entre 1 y 5 puntos, según proceda.

Para la elaboración, redacción y cálculo de la presente investigación se ha utilizado la suitte ofimática MICROSOFT OFFICE 2000 (PROFESIONAL) y el análisis

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

estadístico de los datos se ha realizado con el programa informático STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES (SPSS, v11.5.1 win), adecuado a los objetivos de nuestra investigación.

5.4.3 DISEÑO

Considerando las características de la presente investigación, el tipo de diseño que hemos realizado es descriptivo y exploratorio de la muestra disponible y el criterio seleccionado, tanto para la introducción de los datos como para su posterior análisis, viene determinado por las variables demográficas descritas y los resultados de las puntuaciones en las variables que evalúa el CPEAD.

Para el estudio del grupo de jugadores de fútbol cadete llevamos a cabo un diseño experimental de dos grupos (Control y Experimental), donde la variable independiente es el programa de intervención aplicado y las variables dependientes son el rendimiento deportivo (expresado a través de las variables estratégicas evaluadas con el CPEAD) y el puesto alcanzado en la clasificación de la categoría deportiva en la que participan.

5.4.4 TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Los análisis estadísticos realizados para determinar si el CPEAD es un instrumento válido y fiable, respecto a su estructura, para medir estrategias psicológicas han sido los siguientes:

1. Estadísticos descriptivos para los cuestionarios utilizados en sus tres formas (A, C y E) de las variables de identificación y características de la muestra.
2. Comparación de puntuaciones medias, desviaciones estándar, valores t y los niveles de significación de las escalas del CPEAD en los diferentes grupos-equipos evaluados.
3. Análisis factorial de componentes principales con rotación varimax para determinar los factores a partir de los matices correspondientes respecto a las estrategias cognitivas y socio-afectivas.
4. Coeficientes de correlación (Pearson) entre las distintas variables del Cuestionario.
5. Consistencia interna (coeficiente Alpha) de cada una de las variables, en relación a las cuatro escalas o factores y a los 16 matices que las componen.
6. Anova de un factor (seleccionando fútbol como grupo control).
7. Cálculo de los baremos correspondientes de los grupos normativos en las categorías de fútbol con mayor índice de representación para la valoración adecuada de las puntuaciones directas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Atendiendo a las características de la muestra, las variables del cuestionario y la modalidad deportiva, para cada proceso hemos utilizado los análisis estadísticos más convenientes bajo la condición del cumplimiento de los supuestos matemáticos que en cada caso se exigen para que dichos análisis puedan ser aplicados correctamente.

5.5 PROCEDIMIENTO

La aplicación que se ha llevado a cabo ha sido colectiva, presentando las instrucciones adecuadas para su correcta realización y con ella hemos pretendido recopilar datos a cerca de un conjunto limitado de cuestiones a partir de las respuestas que los deportistas nos aportan sobre sí mismos y sobre el contexto donde desarrollan su actividad (necesidades, motivaciones, expectativas, percepciones, intereses, creencias, preferencias, actitudes, etc.).

El procedimiento utilizado para obtener la pertinente autorización que nos permitiera acceder a los sujetos y obtener los datos necesarios para nuestra investigación fue mediante una entrevista con presidentes, entrenadores y, en última instancia, con los jugadores de los equipos potencialmente participantes en las que se les informó del propósito de nuestro proyecto.

5.5.1 OBTENCIÓN DE LOS DATOS

Como acabamos de indicar, la aplicación del cuestionario se inició después de obtener el oportuno consentimiento y de proporcionar a los sujetos la información necesaria sobre su finalidad y los procedimientos a seguir para que pudieran tomar su decisión con fundamento.

La aplicación se ha realizado en el contexto donde los deportistas llevan a cabo sus entrenamientos utilizando salones o aulas previamente acondicionados con el fin de evitar posibles interferencias y distracciones, procurando establecer una relación favorable y minimizando la ansiedad que este tipo de situaciones suelen generar.

Las condiciones y el proceso seguido para la aplicación del cuestionario han sido las siguientes:

- Local suficientemente iluminado y apartado lo más posible de ruidos que pudieran distraer la atención de los sujetos.
- Entrega de un ejemplar del Cuestionario y de la Hoja de Respuestas a cada uno de los participantes.
- Lectura de las Instrucciones del cuestionario para aclarar las dudas que pudieran plantearse durante el desarrollo de la prueba.
- Comprobamos que todos han comprendido de forma adecuada lo que tienen que hacer por medio de un ejemplo representativo y se informa de que en cualquier momento pueden consultar al aplicador.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Los sujetos cumplimentan la primera parte de la Hoja de Respuestas (datos de identificación) escribiendo los literales correspondientes.
- Aplicamos el cuestionario e informamos de que todas las cuestiones deben ser contestadas y que sólo se admite una respuesta en cada cuestión.
- Finalizada la aplicación, se procede a recoger el cuadernillo y las hojas de respuestas cerciorándonos de que las mismas han sido adecuadamente cumplimentadas.
- Se comunica la fecha de entrega de los informes diagnósticos.

5.5.2 CORRECCIÓN (CODIFICACIÓN, REGISTRO Y VERIFICACIÓN)

Una vez aplicados los cuestionarios es el momento de proceder a la corrección de cada una de las Hojas de Repuestas con la correspondiente plantilla (Anexo 4), donde está explícita la estructura del cuestionario. Los criterios se han programado de forma que la corrección se pueda realizar automáticamente procedimientos estandarizados de puntuación, asegurando de esta forma la precisión al asignar las puntuaciones de la siguiente forma:

1. Registrando los datos de identificación del equipo deportivo.
2. Anotando los datos de identificación y las variables demográficas de cada sujeto.
3. Trasladando las respuestas al fichero de su equipo y hoja correspondientes.

Tras la introducción de los datos en la plantilla de corrección se han generado y vinculado diferentes ficheros donde quedan registradas las puntuaciones directas para, posteriormente, realizar los análisis, representaciones gráficas e informe psicológico personalizado para cada jugador y del equipo en su conjunto (Anexo 5). Al efecto diseñamos una hoja de cálculo que permitiera realizar este proceso en un fichero denominado *plantilla de corrección* que contiene tantas hojas como sujetos a los que se ha aplicado el cuestionario.

El programa informático diseñado por nosotros incorpora una fórmula para valorar cada cuestión en función del criterio establecido en la prueba respecto a la *dirección de la cuestión*: orden creciente o decreciente de puntuación. En el primer caso los valores de las respuestas dadas por los sujetos serán:

- **N** = 1 punto.
- **P** = 2 puntos.
- **R** = 3 puntos.
- **B** = 4 puntos.
- **M** = 5 puntos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En el segundo caso el sistema de puntuación se invierte, quedando de la siguiente forma:

- **N** = 5 puntos.
- **P** = 4 puntos.
- **R** = 3 puntos.
- **B** = 2 puntos.
- **M** = 1 punto.

Es muy importante cumplir los requisitos anteriores, ya que de otra forma el cuestionario quedaría anulado.

El anterior fichero se ha vinculado con otro denominado *tabla de datos* donde se registran las puntuaciones obtenidas por el jugador en cada uno de los matices y factores que conforman el presente cuestionario. A partir de estos datos ya tenemos la posibilidad de continuar con el proceso.

El diseño del fichero *percentiles* se encarga de transformar las puntuaciones directas en percentiles (estadístico "P") en cada uno de los casos. De esta forma se asigna a cada jugador el puesto correspondiente en comparación con la puntuación media de referencia y la puntuación media de su equipo, lo que, a su vez, nos proporcionará la información necesaria para realizar el *Informe Diagnóstico Individual* y del equipo deportivo en su conjunto.

Si bien todo este proceso está aún en fase de mejora, actualmente disponemos de una versión de prueba que podrá ser utilizada desde Internet, nos referimos al *Diagnóstico Asistido por Ordenador* (DAO), y que en breve plazo será presentada por el Laboratorio de Psicología del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Con ello buscamos la manera de facilitar el proceso y ampliar las muestras de cada una de las modalidades deportivas.

5.5.3 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Después de realizar las actividades anteriormente descritas es el momento de proceder a analizar los datos y de preparar la información resultante de manera que resulte fácilmente comprensible y con la que poder hacer una comparación con el grupo de iguales y sacar las conclusiones adecuadas del nivel alcanzado por cada equipo en los factores diagnosticados y el nivel alcanzado por cada jugador. Así pues, destacamos la importancia de esta fase ya que con ella podremos realizar un diagnóstico y diseñar las futuras estrategias de afrontamiento que potencien o corrijan aspectos psicológicos importantes del rendimiento deportivo eficaz. De manera especial serán las hipótesis planteadas las que ahora habrá que confirmar o rechazar.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Es necesario recodificar la información obtenida y resumirla en nuevas variables, construidas a partir de los datos de las puntuaciones directas de los deportistas, de forma que ahora es la propia estructura del cuestionario (escalas y matices) la que nos servirá para organizar la información y llevar a cabo los análisis correspondientes. Los datos así obtenidos serán utilizados para ampliar la información de la base de datos de que disponemos en el Laboratorio de Psicología del Deporte y, además, nos servirán para actualizar las puntuaciones medias de los grupos deportivos de referencia.

5.5.4 INFORME DIAGNÓSTICO

Es el "feedback" necesario para comunicar los resultados de forma clara y precisa, identificando a las personas y grupos a los que van dirigidos. Los criterios en los que nos hemos apoyado para la elaboración del informe han sido:

1. Informar sobre los resultados en un lenguaje comprensible, minimizando al máximo la posibilidad de interpretaciones erróneas y garantizando que el nivel técnico de los contenidos resulta adecuado para su comprensión por parte de los receptores. Es preciso dejar muy claro en los informes que los resultados son confidenciales y especificar el tiempo que se mantendrán archivados los resultados.
2. Utilizar para el informe una estructura que encaje en el contexto de la evaluación y, en caso de que proceda, informar a quienes toman las decisiones acerca de cómo se pueden usar los resultados de los cuestionarios para mejorar sus decisiones.
3. Explicar y fundamentar la utilización que se hace de los resultados para la clasificación de las personas en categorías con fines diagnósticos.
4. Incluir en los informes un resumen claro y añadir recomendaciones concretas en caso de ser necesario.
5. Informar a las personas evaluadas constructiva y positivamente.

Se ha diseñado un modelo de informe diagnóstico informatizado (Anexo V) donde se registran los datos necesarios para proporcionar "feedback" al deportista con los resultados obtenidos en el cuestionario y en el que se incluyen las valoraciones cuantitativas de las puntuaciones directas (PD), los percentiles correspondientes ("P") y una escala de valoración con los literales que describen el nivel alcanzado por el sujeto en cada uno de los factores y matices diagnosticados, siempre a partir de la comparación con la modalidad deportiva, categoría y nivel de los grupos de referencia de que disponemos en ese momento.

A partir de los datos anteriores se presentan las posibles estrategias de afrontamiento y de actuación para corregir ciertas carencias o potenciar aquellos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

aspectos considerados importantes en la acción deportiva desde la perspectiva psicológica, tanto para el equipo en su conjunto como para los deportistas individualmente, y se entrega un informe diagnóstico al entrenador, o persona responsable, donde aparecen los estadísticos más representativos de la situación del equipo en comparación con otros equipos de sus mismas características, proporcionando las recomendaciones oportunas para que puedan incorporar en su plan de entrenamiento aquellos aspectos diagnosticados en aras a una mejor preparación psicológica adecuada del equipo.

Este es, en resumen, el procedimiento que habitualmente hemos utilizado para satisfacer las expectativas que nosotros mismos hemos contribuido a crear tanto en deportistas como en entrenadores y obtener alguna recompensa del esfuerzo consentido que todos ellos han realizado.

5.5.5 ASPECTOS TÉCNICOS DE PROCEDIMIENTO PARA INTERPRETAR LOS RESULTADOS Y REVISAR LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la presente investigación no es, como quizás se pudiera suponer en un primer momento, el diagnóstico psicológico de los deportistas. Deseamos conocer si los diagnósticos que estamos realizando son fiables y válidos centrando nuestra atención en averiguar qué sucede con las variables objeto de estudio mediante el análisis de las diferencias entre cada una de las modalidades deportivas, categorías, división, etc., intentando demostrar que estamos realizando un trabajo profesional con aplicaciones prácticas en el ámbito deportivo. Por tanto es necesario llevar a cabo dos actividades importantes:

1. **INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS:** Debemos disponer de una buena comprensión profesional tanto de las bases teóricas y conceptuales del cuestionario como de la documentación técnica y de las directrices para el uso e interpretación de las puntuaciones obtenidas. Es decir, conocer las escalas, las normas y los baremos, así como las limitaciones de las puntuaciones tratando de minimizar cualquier sesgo que pudiera existir en la interpretación de las puntuaciones del cuestionario hacia las personas evaluadas.

   Siempre que sea posible deberemos utilizar normas o grupos de comparación apropiados para interpretar los resultados a la luz de la información acumulada sobre los deportistas evaluados (edad, género, deporte, categoría, nivel, etc.) teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

   - Las limitaciones técnicas del cuestionario.
   - El contexto de la evaluación.
   - Las necesidades de los deportistas o equipos con intereses legítimos en el resultado del proceso evaluativo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Evitar la generalización de los resultados de una determinada estrategia o característica del deportista que no ha sido medida por el cuestionario.
- Tener en cuenta la fiabilidad, el error de medida de cada escala o cualquier otro factor que pudiera alterar los resultados a la hora de interpretar las puntuaciones, especialmente los datos sobre la validez del constructo medido en relación con las características de los equipos evaluados para la interpretación de las puntuaciones.
- Ser conscientes de los estereotipos sociales que pueden existir sobre los deportistas evaluados evitando interpretar los resultados del cuestionario de forma que se perpetúen dichos estereotipos.
- Identificar los *perfiles de riesgo* mediante la combinación de las estrategias que evalúa el cuestionario, ya que pueden ayudar a conocer la interacción e interdependencia de una variable con otra. Se trata de conocer la influencia mutua que tienen las variables diagnosticadas para formular hipótesis de *perfiles ajustados* o *perfiles de riesgo.*
- Tomar en consideración cualquier variación individual o colectiva que se haya hecho con respecto al procedimiento estándar en la aplicación de las pruebas y cualquier experiencia previa que la persona evaluada haya tenido con el cuestionario en el caso de que se disponga de datos sobre los efectos de dicha experiencia sobre el rendimiento en la prueba.

2. **REVISIÓN DE LA ADECUACIÓN DEL CUESTIONARIO Y DE SU USO:** Es importante revisar de forma periódica los posibles cambios en la población de personas evaluadas al igual que los criterios utilizados para la validez, estando atentos a los posibles impactos negativos de los cuestionario. Se trata de la necesidad de analizar la utilización del cuestionario en caso de que se hubiese llevado a cabo algún cambio en su forma, contenido, o forma de aplicación, es decir:

   - Si se intenta adaptar a un deporte específico o a una población determinada.
   - Si se ha cambiado la finalidad para la que se utilizaba.
   - Participar en trabajos rigurosos de validación que se lleven a cabo para mantener al día la información sobre los baremos, la fiabilidad y la validez del instrumento proporcionando los datos pertinentes para su actualización y adaptación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

RESUMEN

La realidad es lo que nosotros decimos que es, la interpretación que se hace de ella y las intenciones o expectativas que generamos. Esta es nuestra gran posibilidad para describrirla o puede ser un inconveniente si nuestro diseño está sesgado.

El método nos marca el camino que vamos a seguir para alcanzar los objetivos propuestos, es la búsqueda de la dirección adecuada para llegar a la meta deseada. Tenemos la referencia de la metodología científica y en ella nos apoyamos para evitar transformar lo que es, en una ilusión.

En este capítulo hemos dado cuenta de los pasos que se han llevado a cabo para poner en el "banco de pruebas" el diseño de un instrumento de evaluación que pretende hacer explícito lo implícito, es decir, descubrir las influencias mutuas de las variables consideradas importantes para el adecuado desarrollo de las habilidades deportivas y su aprendizaje.

Los objetivos que se han descrito marcan la pauta de nuestra investigación y la intención de nuestro trabajo, mientras que las variables objeto de análisis centran la investigación en aspectos concretos a investigar y las hipótesis formuladas constituyen una primera aproximación a nuestra creencia de cómo se suceden los acontecimientos y serán confirmadas, o no, después del análisis de los datos.

Los sujetos participantes en nuestro Proyecto han quedado suficientemente definidos y serán ellos quienes marquen las pautas de los análisis estadísticos que llevaremos a cabo. Los instrumentos utilizados para realizar el trabajo tanto en la fase de aplicación como en la de procesamiento de la información son los que normalmente se utilizan en este tipo de investigaciones psicológicas, salvo la programación diseñada para facilitar alguno de los procesos. Como se ha indicado, su diseño y posterior tratamiento estadístico estarán en función de las necesidades propias del tipo de variables disponibles y del estudio de su interacción, buscando la validación del instrumento objeto de análisis.

Por último, el procedimiento seguido a lo largo de nuestra actividad define con claridad los momentos y las fases por las que ha pasado hasta llegar al momento presente de reflexión que proporcione la información deseada o encontrada para la proyección futura.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE RESULTADOS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6

Aunque desde una orientación descriptiva el análisis de resultados que llevamos a cabo presenta los datos de todos los deportistas registrados que han realizado el Cuestionario, nuestro principal interés se centra en la modalidad fútbol por ser el deporte que tiene un mayor índice de representación y por el cumplimiento de uno de los objetivos de nuestra investigación: adaptar y contextualizar el Cuestionario a las modalidades y categorías deportivas.

También hemos analizado la evaluación realizada por los entrenadores sobre la consideración de las estrategias que tienen sus deportistas y realizamos un estudio piloto para comprobar la incidencia que tiene la aplicación de un programa de intervención en la mejora de las estrategias psicológicas para determinar si estas tienen algún efecto en el rendimiento deportivo de los jugadores de fútbol cadetes.

Desde un punto de vista estratégico hemos organizado nuestra investigación de la siguiente forma:

1. Análisis de los resultados de las modalidades deportivas evaluadas.
2. Análisis de las cualidades psicométricas utilizando a los futbolistas de las diferentes categorías y divisiones como modalidad de referencia.
3. Análisis de la Escala de Evaluación de las estrategias psicológicas de los jugadores según la opinión de sus entrenadores.
4. Afrontamiento de estrategias cognitivas en el deporte de competición por medio de un estudio piloto de evaluación de la condición psicológica en el deporte y su incidencia en el rendimiento.

Toda esta información resulta necesaria si se quiere interpretar correctamente los análisis descriptivos que a continuación presentamos (en todos los casos se ha utilizado el CEPEAD para realizar la medición, la evaluación y el diagnóstico correspondiente).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Es importante aclarar previamente que las puntuaciones teóricas obtenidas por un sujeto pueden oscilar entre un mínimo y un máximo número de puntos. Así, en *cada una de las cuatro escalas estratégicas del CEPEAD-FA los deportistas pueden* alcanzar un mínimo de 24 y un máximo de 120 y en cada una de las variables incluidas en dichas estrategias se puede obtener una puntuación mínima de 6 y máxima de 30. Las mismas puntuaciones de las dos escalas restantes (forma C y forma E) pueden ser consultadas en el Anexo 6.

6.1 ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS EN EL DEPORTE DE COMPETICIÓN

En este apartado llevamos a cabo un análisis descriptivo de los resultados calculados en las diferentes modalidades deportivas a partir de la participación de los deportistas en la actividad de evaluación de las estrategias psicológicas, tanto en la Forma A como en la Forma C (Apéndice 6).

6.1.1 MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL, DISTRIBUCIÓN, DISPERSIÓN Y NIVEL DE SIGNIFICACIÓN

El objetivo general del análisis realizado (según la modalidad deportiva y los dos tipos de estrategias) es, por un lado, identificar las medidas de error y, por otro, conocer la contribución de los diferentes deportes a la fiabilidad del Cuestionario. Los datos globales no han sido calculados ya que nos parece interesante presentar la información según la categoría estratégica.

La Tabla 6.1 presenta los valores de los estadísticos descriptivos de cada deporte en la escala de Estrategias Cognitivas de Organización y Planificación respecto a la tendencia central, la distribución y la dispersión.

Los resultados manifiestan que las modalidades deportivas de *Vela, Voleibol* y *Natación* son las que presentan un valor más alto en la varianza de las puntuaciones de este tipo de estrategias (589.1, 402.856 y 402.483, respectivamente) y que *Waterpolo, Triatlón, Gimnasia* y *Windsurf* presentan valores más reducidos en las estrategias cognitivas (219.434, 217.166, 89.818 y 62.028), lo que implica una mayor heterogeneidad en los valores de las primeras y una mayor homogeneidad en las segundas. Las puntuaciones medias más destacadas las encontramos en *Béisbol, Vela, Waterpolo* y *Voleibol*, mientras que las más reducidas las encontramos en *Baloncesto* y *Gimnasia*.

En los resultados de las estrategias socio-afectivas (Tabla 6.2) el mayor grado de varianza queda representado por las modalidades de *Artes Marciales* y *Hockey* (2115.018 y 1392.62, respectivamente) mientras que *Vela, Béisbol, Windsurf* y *Natación* tienen los valores más reducidos (190.967, 205.302, 295.111 y 396.236, respectivamente).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En comparación con las estrategias cognitivas, las estrategias socio-afectivas presentan una mayor varianza considerando todas las modalidades deportivas en su conjunto. Así, las puntuaciones medias más altas las encontramos en *Triatlón* y *Vela* y las más bajas en *Hockey* y *Winsurf.* Por último, destacar que *Natación* es la modalidad menos asimétrica (0.120) y *Artes Marciales* es la más asimétrica (1.167).

ECOGN

DEPORTE	Media	N	Desv. tip.	Rango	Varianza	Asimetría	Curtosis
A. Marciales	156,73	55	17,483	78	305,646	-,047	-,300
Atletismo	155,87	60	19,519	97	380,999	,661	,716
Baloncesto	144,19	43	19,246	93	370,393	,432	,205
Balonmano	156,22	85	15,761	91	248,414	-,487	,862
Béisbol	158,50	14	17,531	68	307,346	1,643	3,079
Fútbol	151,73	883	16,376	126	268,183	,135	,553
F. Sala	152,31	182	16,046	97	257,487	,524	,872
Gimnasia	147,73	11	9,477	25	89,818	,526	-1,083
Hockey	148,78	32	16,116	65	259,725	-,095	-,619
Natación	148,85	209	20,062	108	402,483	,100	-,374
N. Síncroniz	153,26	27	15,449	59	238,661	,863	,430
Tenis	148,00	18	14,864	57	220,941	,530	,087
Triatlón	173,71	68	14,737	75	217,166	-,417	,383
Voleibol	156,99	133	20,071	99	402,856	,270	-,369
Waterpolo	157,06	33	14,813	74	219,434	-,712	1,976
Winsurf	148,44	9	7,876	25	62,028	,456	-,209
Vela	158,50	6	24,271	61	589,100	,320	-1,726
Total	153,01	1868	17,745	136	314,881	,182	,234

Tabla 6.1: *Medidas de tendencia central de los totales en estrategias cognitivas de organización y planificación (según la modalidad deportiva)*

ESOAFE

DEPORTE	Media	N	Desv. tip.	Rango	Varianza	Asimetría	Curtosis
A. Marciales	179,38	55	45,989	171	2115,018	-1,167	,293
Atletismo	187,03	60	22,656	101	513,287	-,512	,216
Baloncesto	176,63	43	24,474	91	599,001	-,127	-,769
Balonmano	175,76	85	25,241	122	637,111	-,718	,305
Béisbol	189,07	14	14,328	45	205,302	,847	-,468
Fútbol	169,75	883	29,544	172	872,842	-,206	,101
F. Sala	171,84	182	27,716	163	768,161	-,246	,330
Gimnasia	177,18	11	21,428	70	459,164	-,574	-,357
Hockey	140,34	32	37,318	133	1392,620	,656	-,787
Natación	173,68	209	19,906	112	396,236	-,012	-,067
N. Sincroniz	165,04	27	22,526	78	507,422	-,278	-,678
Tenis	162,33	18	23,485	101	551,529	-1,000	2,137
Triatlón	216,84	68	22,152	77	490,705	-,817	-,285
Voleibol	180,35	133	22,706	108	515,576	-,117	-,555
Waterpolo	180,24	33	21,770	85	473,939	-,401	-,391
Winsurf	152,89	9	17,179	46	295,111	,141	-1,817
Vela	195,17	6	13,819	40	190,967	,352	,506
Total	173,86	1868	29,442	175	866,806	-,308	,276

Tabla 6.2: *Estrategias socio-afectivas hacia el equipo y el entrenador*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6.1.2 COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS MEDIAS

En las tablas siguientes presentamos las diferencias entre las estrategias cognitivas de organización y planificación y las socio-afectivas hacia el equipo y el entrenador según el género (Tabla 6.3) y según el tipo de deporte (Tabla 6.4).

	GÉNERO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
EOrganización	Masculino	1518	77,17	9,439	,242
	Femenino	350	76,50	10,632	,568
E Planificación	Masculino	1518	76,06	9,569	,246
	Femenino	350	75,59	10,994	,588
AEquipo	Masculino	1518	84,86	14,766	,379
	Femenino	350	87,91	12,947	,692
AEntrenador	Masculino	1518	87,84	16,538	,424
	Femenino	350	90,96	14,547	,778

Tabla 6.3: *Comparación entre las puntuaciones directas medias de las estrategias de organización y planificación y de las estrategias socio-afectivas hacia el equipo y el entrenador (según el género de los deportistas)*

	TIPO DE DXT	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Organización	Individual	436	77,56	10,452	,501
	Equipo	1432	76,88	9,423	,249
Planficación	Individual	436	77,18	11,347	,543
	Equipo	1432	75,61	9,320	,246
Equipo	Individual	436	88,91	15,135	,725
	Equipo	1432	84,38	14,122	,373
Entrenador	Individual	436	93,55	16,017	,767
	Equipo	1432	86,87	15,971	,422

Tabla 6.4: *Comparación entre las puntuaciones directas medias de las estrategias de organización y planificación y de la estrategias socio-afectivas hacia el equipo y el entrenador (según el tipo de deporte)*

En los gráficos siguientes se puede observar la evolución que se ha producido desde la temporada 1994/1995 hasta la actualidad en las distintas modalidades deportivas, tanto en lo que se refiere a las estrategias cognitivas como a las socio-afectivas.

Dicha evolución presenta una tendencia descendente en las estrategias desde la temporada inicial hasta la temporada 1999/2000 para, posteriormente, iniciar una recuperación en las siguientes, especialmente en la temporada 2002/03, finalizando con un nuevo descenso, esta vez más acentuado, en la temporada actual (Gráfico 6.1 y 6.2).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

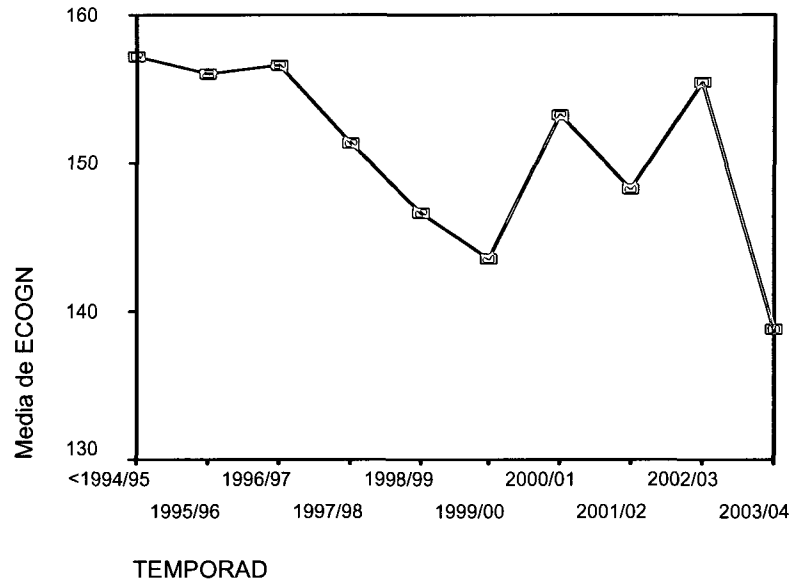


Gráfico 6.1: *Evolución de las estrategias cognitivas desde la temporada 94/95 hasta la actualidad*

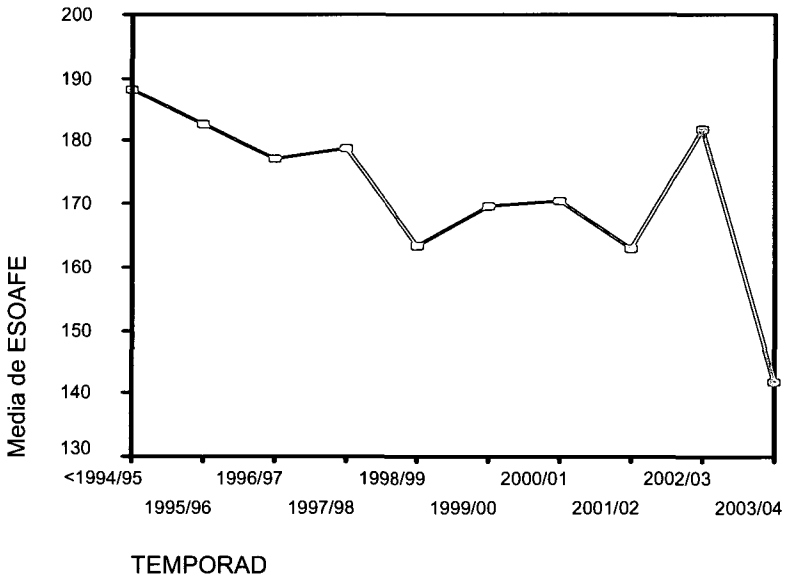


Gráfico 6.2: *Evolución de las estrategias socio-afectivas desde la temporada 94/95 hasta la actualidad*

En lo que a la comparación de las estrategias evaluadas se refiere, la hemos realizado en función de las categorías Nacional, Regional, Base, Amateur y Senior; los distintos niveles o divisiones deportivas y las distintas modalidades. Para la clasificación de los equipos en el momento de realizar el Cuestionario se ha considerado a los deportistas de elite como la posición más elevada bajo la condición de alcanzar una medalla, ganar un campeonato o estar registrado en la lista del B.O.E. como tal (Gráficos 6.3 a 6.10).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

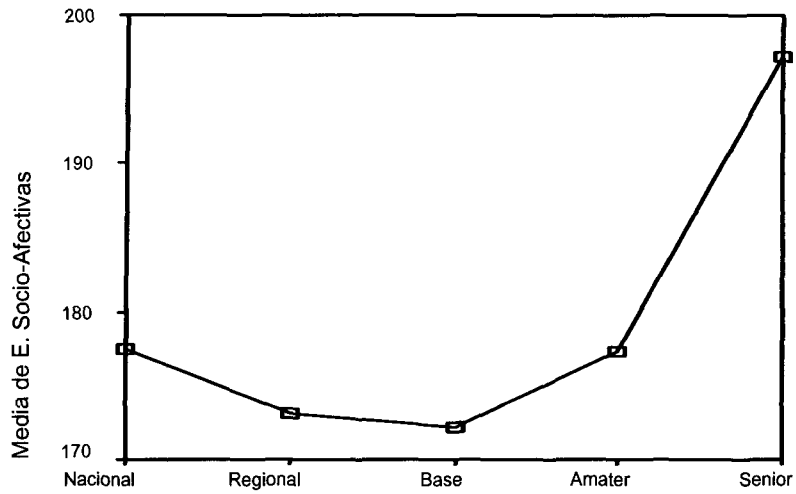


Gráfico 6.3: *Puntuaciones directas medias de las estrategias socio-afectivas en las distintas categorías*

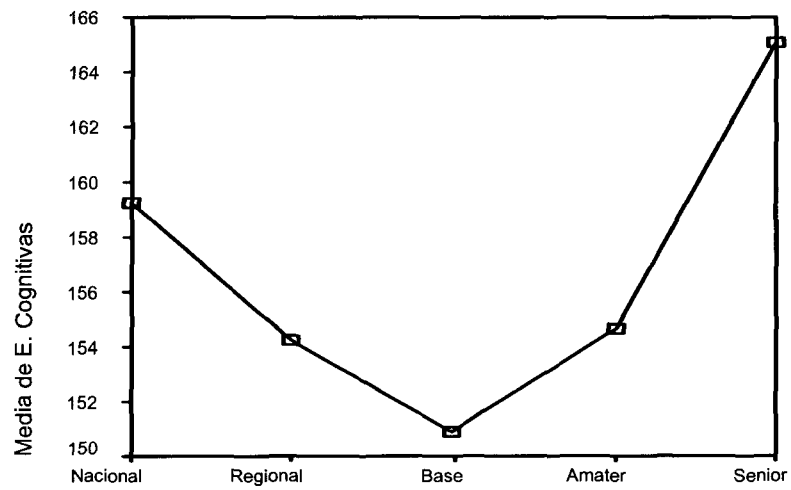


Gráfico 6.4: *Puntuaciones directas medias de las estrategias cognitivas en las distintas categorías*

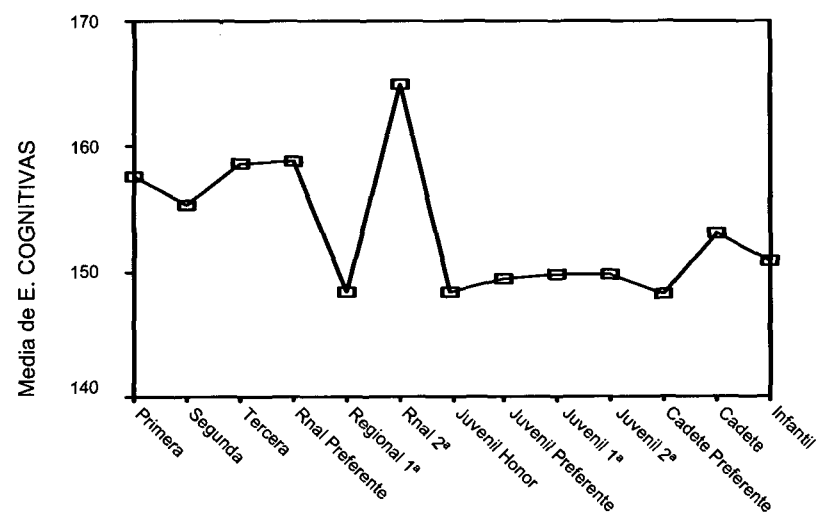


Gráfico 6.5: *Puntuaciones directas medias de las estrategias cognitivas en las distintas divisiones*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

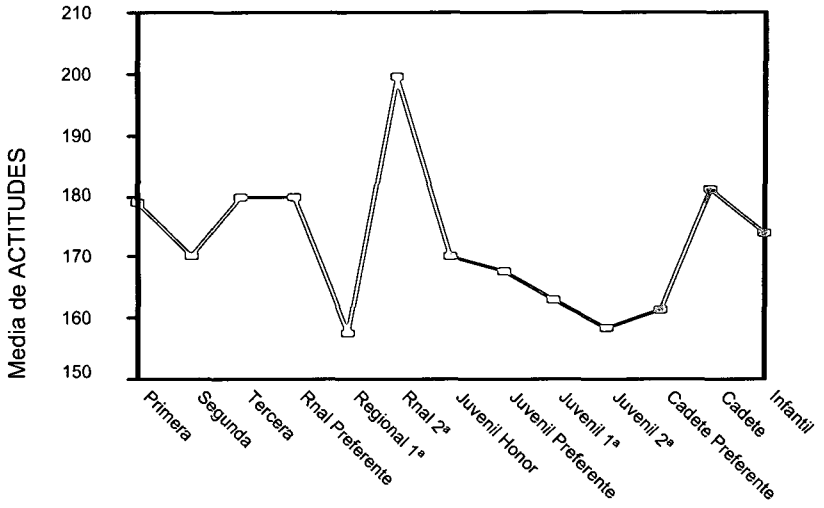


Gráfico 6.6: *Puntuaciones directas medias de las estrategias socio-afectivas en las distintas divisiones*

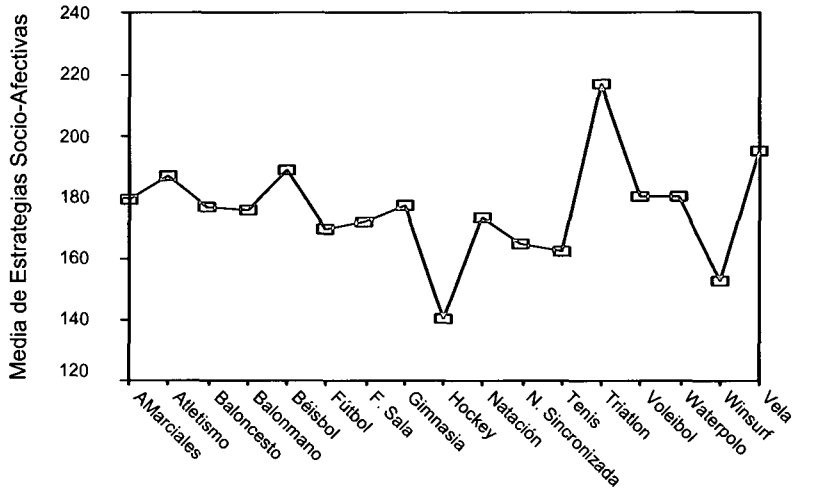


Gráfico 6.7: *Puntuaciones directas medias de las estrategias socio-afectivas según la modalidad deportiva*

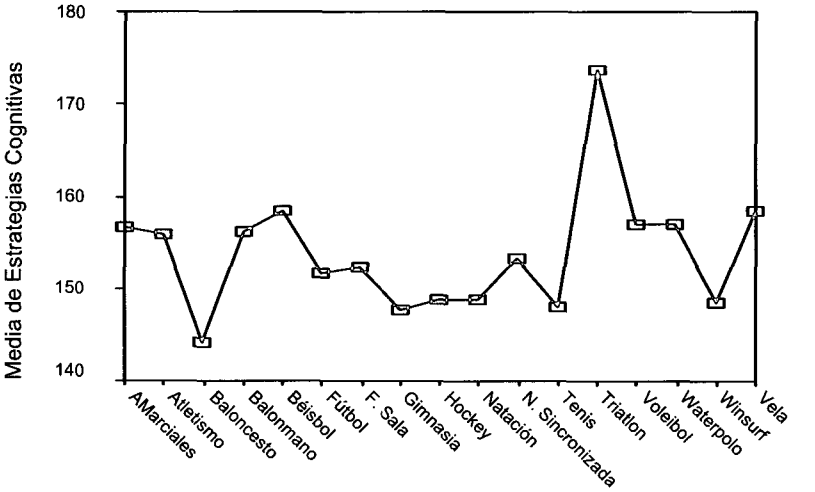


Gráfico 6.8: *Puntuaciones directas medias de las estrategias cognitivas según la modalidad deportiva*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

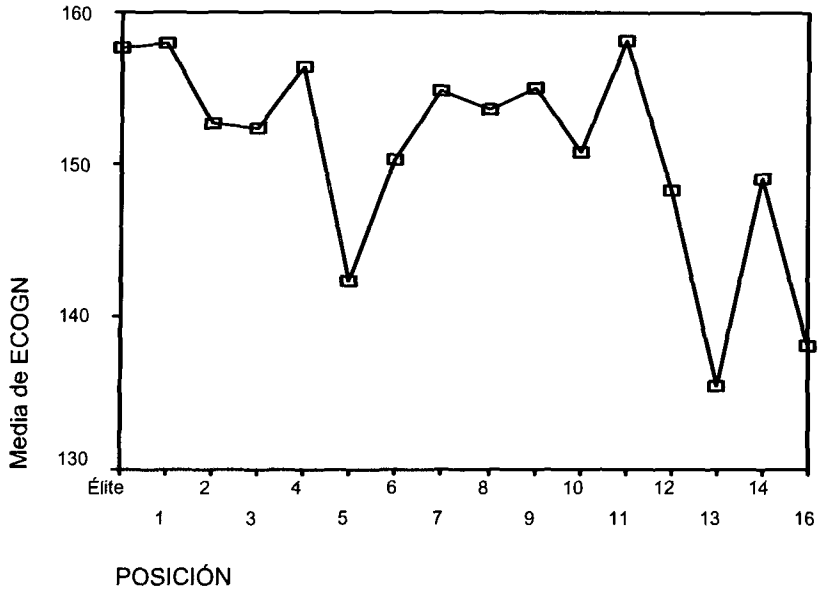


Gráfico 6.9: *Comparación de las estrategias cognitivas según la clasificación en la tabla*

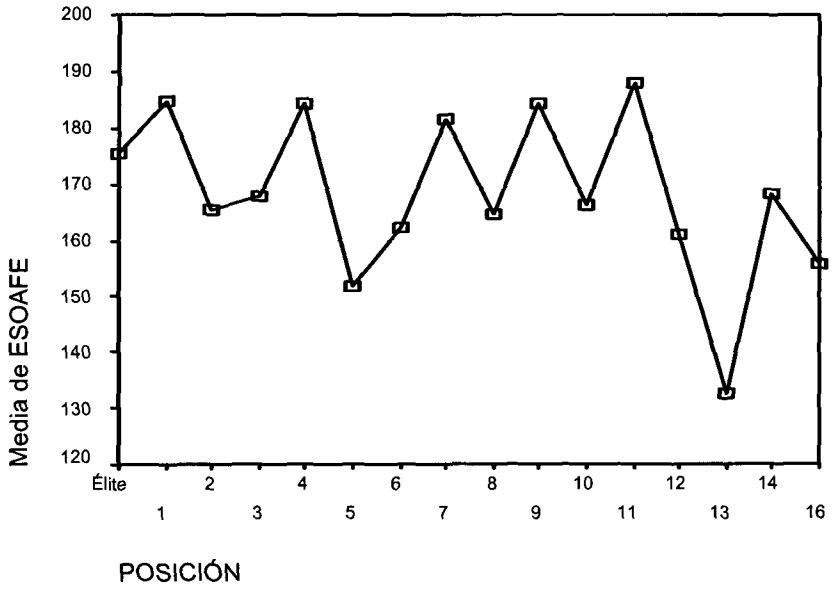


Gráfico 6.10: *Comparación de las estrategias socio-afectivas según la clasificación en la tabla*

Finalmente, presentamos los datos descriptivos de las puntuaciones directas medias del total de deportistas evaluados en este primer estudio del Proyecto (Gráfico 6.11). Interesa conocer, además, cómo son las puntuaciones de cada una de las Escalas del CPEAD-FA y especificar las diferencias que se observan en las variables incluidas en dichas escalas: Estrategias Cognitivas de Organización y Planificación (Gráfico 6.12) y Estrategias Socio-Afectivas hacia el Equipo y el Entrenador (Gráfico 6.13).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

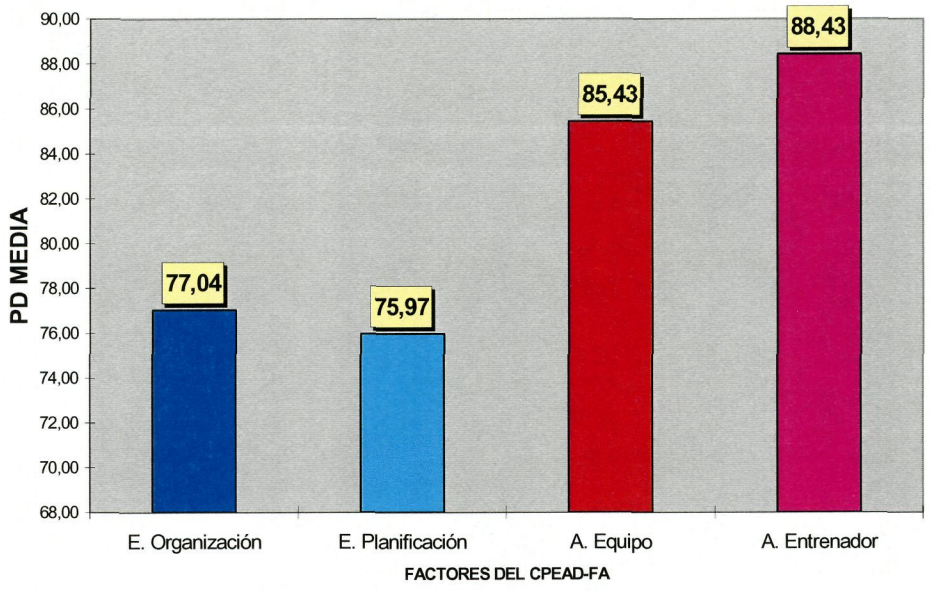


Gráfico 6.11: *Puntuación media de las Escalas del CPEAD-FA en deportes de competición*

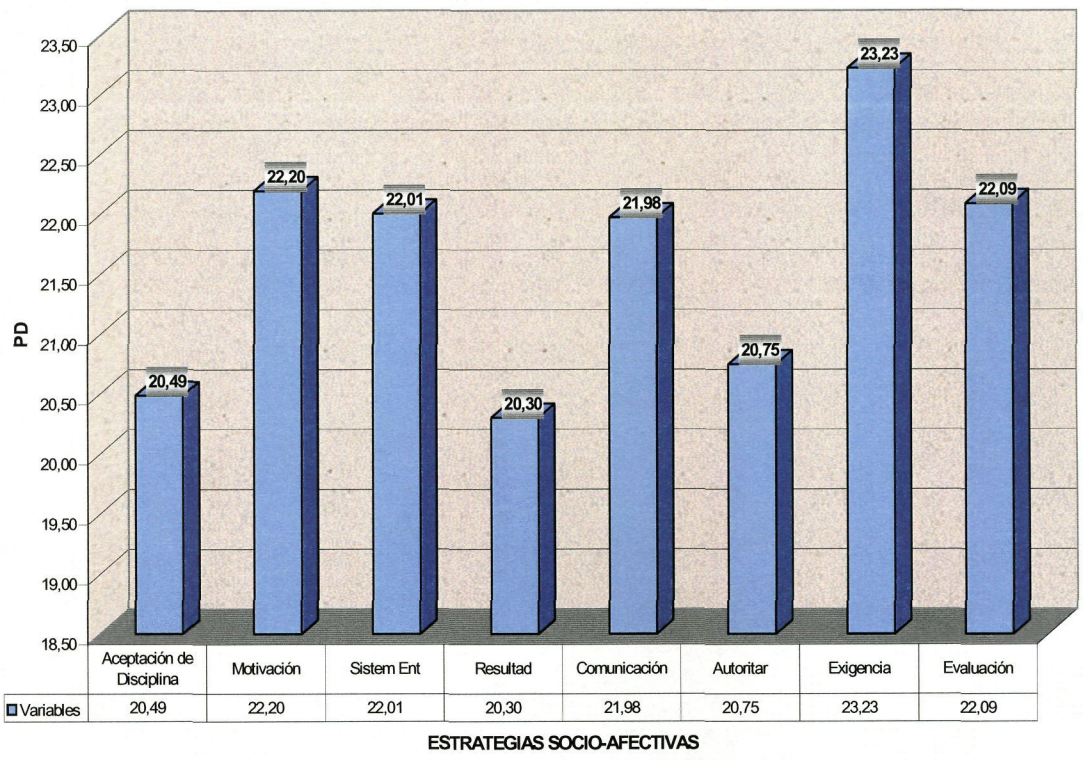


Gráfico 6.12: *Valores medios de las variables socio-afectivas del CPEAD-FA en deportes de competición*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

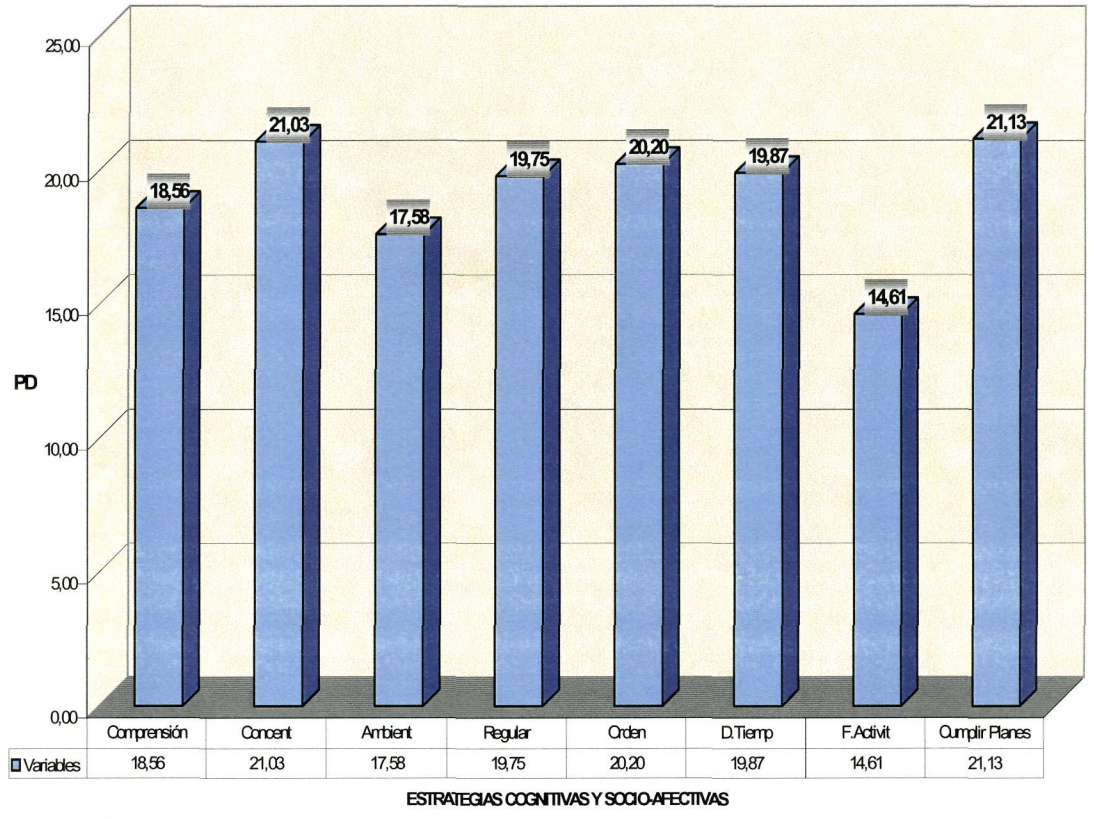


Gráfico 6.13: *Valores medios de las estrategias cognitivas del CPEAD-FA en deportes de competición*

Los resultados del conjunto de los sujetos en todas las modalidades deportivas evaluadas indican que las estrategias socio-afectivas tienen puntuaciones más altas que las estrategias cognitivas.

"Grosso modo" y sin ánimo de apoyarnos en las puntuaciones directas (medias), disponemos de una orientación general para plantear hipótesis que deben ser investigadas. En esta línea destacamos las siguientes apreciaciones:

- **EO-D:** Se observa la puntuación baja en la variable *ambientación* (AMB).
- **EP-D:** La puntuación más baja se encuentra en la variable *formas de realizar las actividades y uso adecuado del material disponible* (FPA).
- **ESA-EQ:** Destacan con valoración positiva las variables *motivación por la actividad en equipo* (MOT) y *aceptación de los sistemas de entrenamiento* (ASE).
- **ESA-EN:** Hay actitudes favorables hacia el estilo de comunicación, exigencia y sistemas de evaluación del entrenador, pero cierto rechazo al estilo de liderazgo manifestado, considerando que los entrenadores tienden a ser autoritarios en sus actuaciones.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6.1.3 COEFICIENTES DE FIABILIDAD EN LOS MATICES DEL CPEAD-FA

La relación entre variables se muestra en la Tabla 6.9. En la primera columna vemos la puntuación media; la siguiente columna presenta la varianza; la tercera nos da el índice de homogeneidad corregido, es decir, la correlación entre los matices restantes; la cuarta y última contiene el grado en que se puede predecir la puntuación en el matiz a partir de las puntuaciones en el resto de los matices, eliminando en todas y cada una de ellas el matiz correspondiente.

Estadística para	Media	Varianza	Std Dev	Variables
Parte 1 (Eo-D y Ep-D)	152,7238	310,3157	17,6158	8
Parte 2 (Esa-Eq y Esa-En)	173,0423	820,3876	28,6424	8
Cuestionario (CPEAD-FA)	325,7661	1567,6898	39,5941	16

VARIABLES	MEDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	RANGO	MAX/MIN	VARIANZE
PARTE 1 (EO-D Y EP-D)	19,0905	14,6097	21,1290	6,5193	1,4462	4,6867
PARTE 2 (ESA-EQ Y ESA-EN)	21,6303	20,3030	23,2254	2,9224	1,1439	1,0268
CUESTIONARIO	20,3604	14,6097	23,2254	8,6156	1,5897	4,3865

	ITEM-TOTAL STATISTICS		SCALE	SCALE	CORRECTED
Variables o Matices	Mean if Item Deleted	Variance if Item Deleted	Item-Total Correlat.	Squared Multiple Correlat.	Alpha if Item Deleted
Comprensión y escucha	307,2104	1491,6167	,2390	,3525	,8763
Atención y concentración	304,7398	1349,1513	,6080	,4703	,8618
Ambientación física y personal	308,1825	1547,8065	,0206	,2012	,8846
Regularidad en el desempeño	306,0166	1448,7630	,3886	,4523	,8711
Orden y Limpieza	305,5701	1437,8146	,4205	,4612	,8699
Distribución del Tiempo	305,8919	1405,4613	,5289	,3366	,8658
Formas de hacer la actividad	311,1563	1544,5819	,0016	,2839	,8902
Cumplir planes previstos	304,6370	1383,4547	,5577	,4376	,8644
Aceptar el régimen disciplinar	305,2784	1352,8619	,6058	,4933	,8620
Motivación actividad en equipo	303,5669	1318,4503	,7189	,5842	,8566
Sistemas de entrenamiento	303,7575	1328,3145	,7012	,5889	,8576
Aprobación de resultados	305,4631	1358,7062	,6201	,4891	,8615
Capacidad de comunicación	303,7896	1306,8647	,7471	,6766	,8551
Estilo de liderazgo	305,0166	1329,1422	,6431	,5596	,8600
Nivel de exigencia	302,5407	1301,8039	,7002	,6478	,8569
Estilo de evaluación	303,6734	1326,6100	,6839	,6482	,8582

Correlation between forms =	,4330	Equal-length Spearman-Brown =	,6044
Guttman Split-half =	,5575	Unequal-length Spearman-Brown =	,6044
Alpha for part 1 =	**,6834**	**Alpha for part 2 =**	**,9214**
Número de casos = 1868	8 items in part 1		8 items in part 2

Tabla 6.5: *Análisis de la fiabilidad, método de las dos mitades y la relación de cada matiz con el cuestionario global*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Una vez realizados los cálculos observamos que los matices tercero y séptimo no guardan excesiva relación con el resto ya que no se predicen bien; más aún, su eliminación provocaría que el coeficiente de fiabilidad aumentara. Tal vez esta sea una de las razones que justifican el bajo índice de fiabilidad de la parte 1 (estrategias cognitivas) cuando analizamos los datos en todas las modalidades deportivas. Si el análisis de fiabilidad lo llevamos a cabo con el método Alpha de Cronbach, sin hacer el análisis de las dos mitades, obtenemos una fiabilidad conjunta para el CPEAD-FA de 0.8736, indicando que se encuentra en niveles aceptables según el criterio estipulado (Tabla 6.6).

SOURCE OF VARIATION	SUM OF S_Q	DF	MEAN SQUARE	Q	PROB.
Between People	182929.7980	1867	97.9806		
Within People	469735.5625	28020	16.7643		
Between Measures	122909.7690	15	8193.9846	7331.6393	.0000
Residual	346825.7935	28005	12.3844		
Total	652665.3605	29887	21.8378		
Grand Mean	20.3604				
COEFICIENTE DE FIABILIDAD ALPHA DE CRONBACH					
N. of Cases = 1868.0		N. of Items = 16		Alpha = .8736	

Tabla 6.6: *Análisis de la fiabilidad (escala Alpha de Cronbach) para el Cuestionario*

6.1.4 RESULTADOS DE LOS COEFICIENTES DE CORRELACIÓN

Los coeficientes de correlación de Pearson que se han calculado para conocer el nivel de significación bilateral informan de la existencia de una correlación positiva a un nivel de significación del 0.01 (bilateral) entre todas las estrategias (Tabla 6.7). De manera especial existe alta correlación cuando es intra-estrategias, Estrategias Cognitivas: EO-D y EP-D (0.652) y Estrategias Socio-Afectivas: ESA-EQ y ESA-EN (0.837); en cambio, aunque existe el mismo nivel de correlación significativa al 0.01 (bilateral), se observan valores más bajos cuando es inter-estrategias (0.364 y 0.306).

		EORGANIZ	EPLANIFI	AEQUIPO	AENTRENA
EORGANIZ	Correlación de Pearson	1	,652**	,364**	,306**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868
EPLANIFI	Correlación de Pearson	,652**	1	,497**	,419**
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868
AEQUIPO	Correlación de Pearson	,364**	,497**	1	,837**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
	N	1868	1868	1868	1868
AENTRENA	Correlación de Pearson	,306**	,419**	,837**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
	N	1868	1868	1868	1868

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6.7: *Coeficientes de correlación de Pearson de las escalas del CPEAD-FA*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Las correlaciones calculadas para cada una de las 16 variables del cuestionario se presentan en la Tabla 6.8a y 6.8b.

		COM	ACO	AMB	REG	ORD	DTP	FPA	NCP	EOD	EPD	ECOG	PEADF
COM	Correlación d	1	,063*	,316*	,476*	,483*	,098*	,387*	,058	,680*	,425*	,607*	,311*
	Sig. (bilateral	.	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,013	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
ACO	Correlación d	,063*	1	-,092*	,239*	,271*	,446*	-,084*	,555*	,526*	,447*	,535*	,646*
	Sig. (bilateral	,007	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
AMB	Correlación d	,316*	-,092*	1	,310*	,282*	-,004	,310*	-,075*	,566*	,217*	,429*	,109*
	Sig. (bilateral	,000	,000	.	,000	,000	,879	,000	,001	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
REG	Correlación d	,476*	,239*	,310*	1	,603*	,227*	,295*	,149*	,764*	,510*	,700*	,453*
	Sig. (bilateral	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
ORD	Correlación d	,483*	,271*	,282*	,603*	1	,221*	,306*	,228*	,626*	,690*	,724*	,481*
	Sig. (bilateral	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
DTP	Correlación d	,098*	,446*	-,004	,227*	,221*	1	,000	,393*	,316*	,609*	,510*	,568*
	Sig. (bilateral	,000	,000	,879	,000	,000	.	,983	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
FPA	Correlación d	,387*	-,084*	,310*	,295*	,306*	,000	1	-,161*	,336*	,538*	,482*	,138*
	Sig. (bilateral	,000	,000	,000	,000	,000	,983	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
NCP	Correlación d	,058*	,555*	-,075*	,149*	,228*	,393*	-,161*	1	,294*	,552*	,467*	,592*
	Sig. (bilateral	,013	,000	,001	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
EOD	Correlación d	,680*	,526*	,566*	,764*	,626*	,316*	,336*	,294*	1	,652*	,907*	,647*
	Sig. (bilateral	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
EPD	Correlación d	,425*	,447*	,217*	,510*	,690*	,609*	,538*	,552*	,652*	1	,911*	,741*
	Sig. (bilateral	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
ECOG	Correlación d	,607*	,535*	,429*	,700*	,724*	,510*	,482*	,467*	,907*	,911*	1	,764*
	Sig. (bilateral	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
CPEA	Correlación d	,311*	,646*	,109*	,453*	,481*	,568*	,138*	,592*	,647*	,741*	,764*	1
	Sig. (bilateral	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6.8a: *Matriz de correlación Pearson (bilateral) de las estrategias psicológicas de organización y planificación deportiva*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

		ARD	MOT	ASE	ARE	ACC	AEL	ANE	AEE	ESAEC	ESAEN	SOAF	PEADF
ARD	Correlación d	1	,482*	,526*	,559*	,612*	,576*	,521*	,588*	,763*	,643*	,730*	,650*
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
MOT	Correlación d	,482*	1	,669*	,494*	,621*	,528*	,624*	,577*	,781*	,654*	,745*	,738*
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
ASE	Correlación d	,526*	,669*	1	,531*	,652*	,516*	,645*	,590*	,810*	,675*	,771*	,731*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
ARE	Correlación d	,559*	,494*	,531*	1	,602*	,548*	,544*	,595*	,762*	,643*	,729*	,661*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
ACC	Correlación d	,612*	,621*	,652*	,602*	1	,668*	,700*	,701*	,737*	,858*	,836*	,766*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
AEL	Correlación d	,576*	,528*	,516*	,548*	,668*	1	,603*	,663*	,646*	,825*	,773*	,687*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
ANE	Correlación d	,521*	,624*	,645*	,544*	,700*	,603*	1	,701*	,687*	,840*	,801*	,727*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
AEE	Correlación d	,588*	,577*	,590*	,595*	,701*	,663*	,701*	1	,700*	,858*	,817*	,718*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
ESAE	Correlación d	,763*	,781*	,810*	,762*	,737*	,646*	,687*	,700*	1	,837*	,954*	,897*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
ESAE	Correlación d	,643*	,654*	,675*	,643*	,858*	,825*	,840*	,858*	,837*	1	,963*	,871*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
ESOA	Correlación d	,730*	,745*	,771*	,729*	,836*	,773*	,801*	,817*	,954*	,963*	1	,921*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868
CPEA	Correlación d	,650*	,738*	,731*	,661*	,766*	,687*	,727*	,718*	,897*	,871*	,921*	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868	1868

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6.8b: *Matriz de correlación de Pearson (bilateral) de las estrategias socio-afectivas hacia el equipo y el entrenador*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6.1.5 COMPONENTES DE LA VARIANZA Y FACTORES CALCULADOS

En los análisis realizados de la varianza con cuatro componentes observamos que, según el género, en los hombres se explica el 67.541% y en las mujeres el 67.207%; mientras que si hacemos el análisis según el tipo de deporte, en los deportes individuales se explica el 68.024% y en los deportes de equipo el 67.491%. Igualmente nos interesa conocer la varianza total explicada en los deportes de competición, independientemente de los criterios anteriores, para los cuatro primeros componentes.

En la Tabla 6.9 se pueden observar desde la columna segunda hasta la cuarta los autovalores o varianza de cada matiz, el porcentaje de varianza que cada factor explica y el porcentaje de varianza acumulado. Así tenemos que la varianza del matiz 1 es de 6.471, lo que supone un 40.441% de la varianza total. Por su parte, las columnas 5 a 7 contienen las varianzas, porcentajes y porcentajes acumulados de los matices con varianza superior a uno, que son los matices que se retienen (en nuestro caso los dos primeros) aunque el tercero podría ser considerado para explicar entre los tres el 59.784% de la varianza total y que con un cuarto matiz pasaría al 67.185%.

	Autovalores iniciales			as de las saturaciones al cuad de la extracción			a de las saturaciones al cuadr de la rotación		
Componer	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,471	40,441	40,441	6,471	40,441	40,441	5,105	31,907	31,907
2	2,527	15,795	56,236	2,527	15,795	56,236	2,509	15,681	47,588
3	,981	6,134	62,370	,981	6,134	62,370	1,951	12,196	59,784
4	,770	4,815	67,185	,770	4,815	67,185	1,184	7,401	67,185
5	,729	4,558	71,744						
6	,597	3,730	75,473						
7	,554	3,461	78,934						
8	,500	3,122	82,056						
9	,455	2,844	84,900						
10	,428	2,678	87,578						
11	,412	2,576	90,154						
12	,387	2,421	92,574						
13	,342	2,138	94,712						
14	,306	1,914	96,626						
15	,271	1,697	98,322						
16	,268	1,678	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 6.9: *Matriz factorial de los factores retenidos*

En el gráfico siguiente mostramos la sedimentación de los componentes del Análisis Factorial realizado, donde se observan los tres matices que superan el criterio establecido para explicar la varianza en el Cuestionario (Gráfico 6.14).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

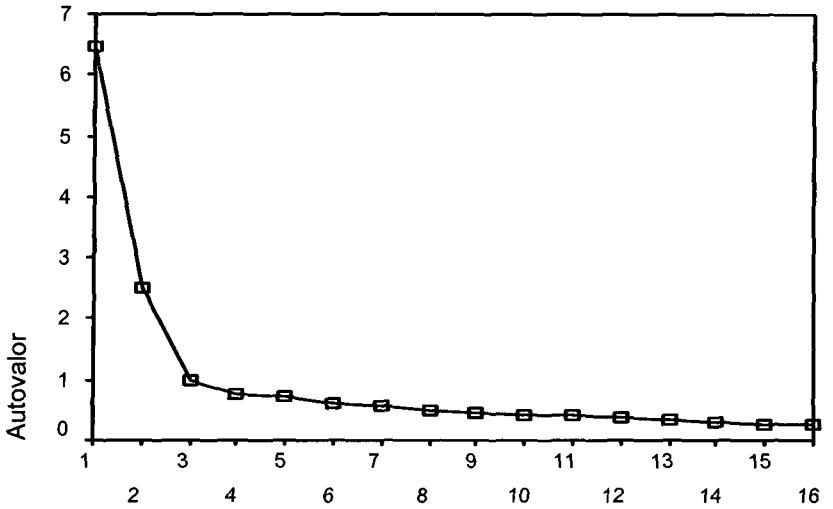


Gráfico 6.14: *Prueba de sedimentación de los componentes calculados en la rotación*

En la matriz factorial se ofrece el resultado de efectuar una rotación Varimax para juzgar la validez factorial del CPEAD-FA (Tabla 6.10), de manera que podemos afirmar que en el Cuestionario el primer factor viene definido por los matices característicos de las Estrategias Socio-Afectivas en sus dos modalidades:

- Estrategias socio-afectivas hacia el equipo.
- Estrategias socio-afectivas hacia el entrenador.

El segundo factor queda conformado por tres matices de las Estrategias Cognitivas de Organización:

- Compresión y escucha activa.
- Ambientación física y personal.
- Regularidad en el desempeño de tareas.

y un componente de las Estrategias Cognitivas de Planificación:

- Orden y limpieza.

El tercer factor tiene un componente de las Estrategias Cognitivas de Organización:

- Atención y concentración.

y dos componentes de las Estrategias Cognitivas de Planificación:

- Distribución del tiempo.
- Cumplir los planes previstos.

Por último, el cuarto factor es un componente aislado de las Estrategias de Cognitivas de Planificación:

- Forma de hacer las actividades y uso de instrumentos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	Componente			
	1	2	3	4
Comprensión		,766		
Atención y Concentración			,617	
Ambientación		,597		
Regularidad		,784		
Orden y limpieza		,783		
Distribución del tiempo			,832	
Formas de practicar				-,706
Cumplir planes			,492	
Disciplina	,770			
Motivación	,623			
Sistemas de entrenamiento	,676			
Resultados del equipo	,717			
Comunicación	,833			
Estilo de liderazgo	,842			
Exigencia	,770			
Estilo de Evaluación	,836			

Tabla 6.10: *Matriz de componentes del CPEAD-FA en deporte de competición*

6.1.6 BAREMOS PARA LAS MODALIDADES DEPORTIVAS EVALUADAS

Finalizamos este apartado con la presentación de los baremos de las diferentes modalidades deportivas analizadas con el fin de alcanzar uno de nuestros objetivos: *Identificar grupos normativos de comparación* (Tabla 6.11).

		Eo-D	Ep-D	Esa-Eq	Esa-En
N	Válidos	1868	1868	1868	1868
	Perdidos	0	0	0	0
Media		77,04	75,97	85,43	88,43
Desv. típ.		9,674	9,850	14,488	16,225
Mínimo		40	37	32	27
Máximo		110	112	120	120
Percentiles	1	53,00	54,00	50,38	43,69
	5	62,00	61,45	61,00	60,45
	10	65,00	64,00	67,00	67,00
	15	67,00	66,00	70,00	72,00
	20	69,00	68,00	74,00	75,00
	25	71,00	69,00	76,00	77,00
	30	72,00	71,00	78,00	81,00
	35	73,00	72,00	80,00	83,00
	40	75,00	73,00	82,00	85,00
	45	76,00	74,00	84,00	88,00
	50	77,00	75,00	86,00	90,00
	55	78,00	76,00	87,00	92,00
	60	79,00	78,00	89,00	94,00
	65	80,00	79,00	91,00	96,00
	70	82,00	80,00	93,00	98,00
	75	84,00	82,00	95,00	100,00
	80	85,00	84,00	97,00	103,00
	85	87,00	86,00	101,00	106,00
	90	90,00	90,00	104,00	108,10
	95	93,00	93,00	109,00	113,00
	99	99,00	101,00	119,00	119,00

Tabla 6.11: *Baremos de los deportes de competición analizados con el CPEAD-FA*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6.2 ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS EN FÚTBOL

De todas las modalidades deportivas, el fútbol ha sido objetivo prioritario con el fin de conocer las estrategias psicológicas de los participantes en este deporte. Fundamentalmente, como se puede comprobar en el Apéndice 1, el porcentaje mayor de jugadores pertenece a la Federación Interinsular de Las Palmas de Gran Canaria, con ellos hemos llevado a cabo las evaluaciones pertinentes, que presentamos a continuación.

6.2.1 COMPARACIÓN DE PUNTUACIONES MEDIAS Y ANOVA DE UN FACTOR

Los resultados de las tendencias de los futbolistas respecto a las escalas evaluadas quedan representados en la Tabla 6.12. En la primera columna se indican las cinco categorías evaluadas: Nacional (1), Regional (2), Base (3), Amater (5) y Senior (6) junto a cada una de las Escalas del Cuestionario (EO-D, EP-D, ESA-EQ y ESA-EN). En la segunda columna figuran el número de jugadores que participan en cada una de las categorías y en la tercera, cuarta y quinta se reflejan las medidas de tendencia central, media, desviación típica y error típico; finalizan los datos con el intervalo de confianza al 95% y las puntuaciones mínimas y máximas que han conseguido los 883 jugadores evaluados.

						ntervalo de confianza para la media al 95%			
		N	Media	Desviación típica	Error típico	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
EOD	1	45	82,67	7,432	1,108	80,43	84,90	65	96
	2	151	75,94	9,678	,788	74,38	77,50	40	99
	3	672	76,09	9,295	,359	75,38	76,79	50	110
	5	11	76,64	5,372	1,620	73,03	80,25	69	86
	6	4	66,75	11,615	5,808	48,27	85,23	53	81
	Total	883	76,36	9,367	,315	75,74	76,98	40	110
EPD	1	45	81,73	9,134	1,362	78,99	84,48	65	104
	2	151	74,00	10,121	,824	72,37	75,63	37	97
	3	672	75,34	8,532	,329	74,69	75,98	48	102
	5	11	72,45	5,203	1,569	68,96	75,95	62	82
	6	4	69,00	5,477	2,739	60,28	77,72	63	76
	Total	883	75,37	8,947	,301	74,78	75,96	37	104
ESAEQ	1	45	88,49	9,317	1,389	85,69	91,29	70	110
	2	151	80,89	13,615	1,108	78,70	83,08	37	109
	3	672	84,24	14,819	,572	83,12	85,36	37	120
	5	11	70,45	6,251	1,885	66,26	74,65	61	82
	6	4	65,75	6,292	3,146	55,74	75,76	57	72
	Total	883	83,63	14,487	,488	82,67	84,59	37	120
ESAEN	1	45	87,49	11,281	1,682	84,10	90,88	61	116
	2	151	82,43	16,107	1,311	79,84	85,02	31	110
	3	672	87,21	16,576	,639	85,95	88,46	37	120
	5	11	70,09	5,262	1,587	66,56	73,63	61	79
	6	4	71,25	5,377	2,689	62,69	79,81	64	77
	Total	883	86,12	16,354	,550	85,04	87,20	31	120

Tabla 6.12: *Estadísticos descriptivos en la modalidad deportiva fútbol*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

La comparación de las puntuaciones medias según la categoría queda representada en los Gráficos 6.15 a 6.18.

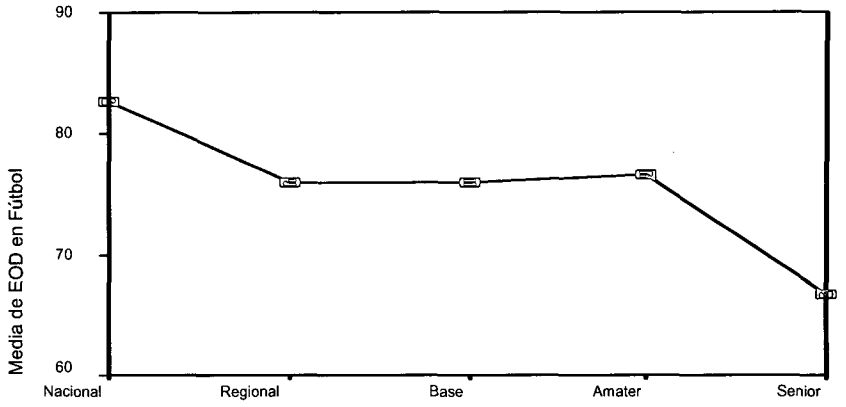


Gráfico 6.15: *Puntuaciones medias de las estrategias de organización según la categoría deportiva*

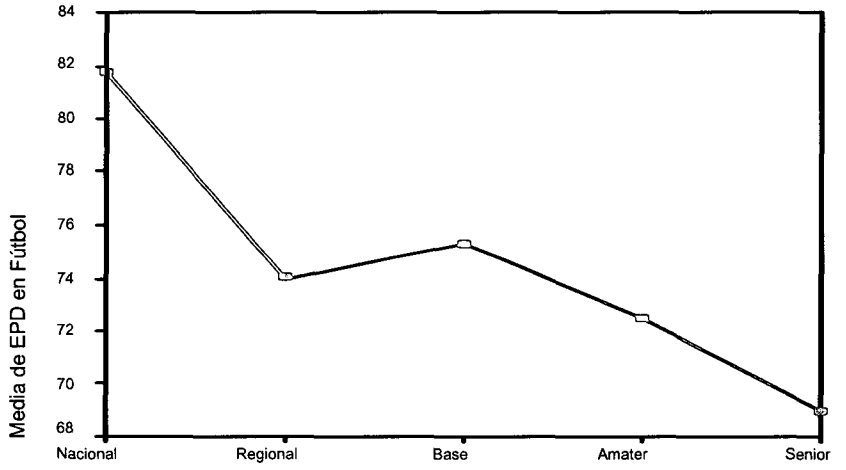


Gráfico 6.16: *Puntuaciones medias de las estrategias de planificación según la categoría deportiva*

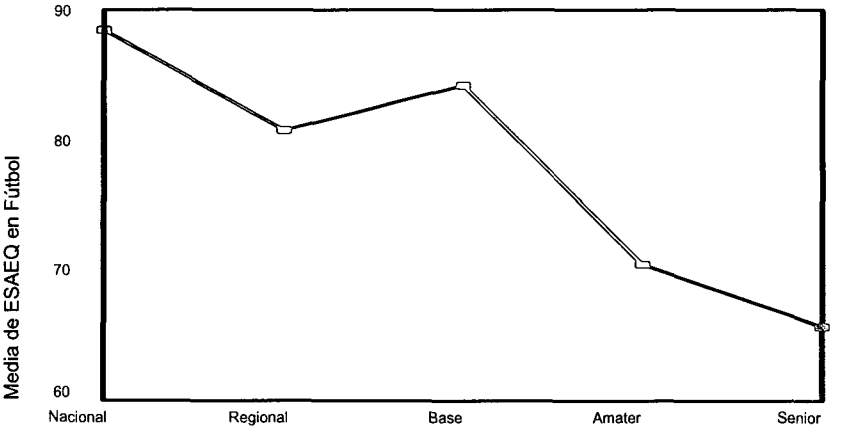


Gráfico 6.17: *Puntuaciones medias de las estrategias socio-afectivas hacia el equipo según la categoría deportiva*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

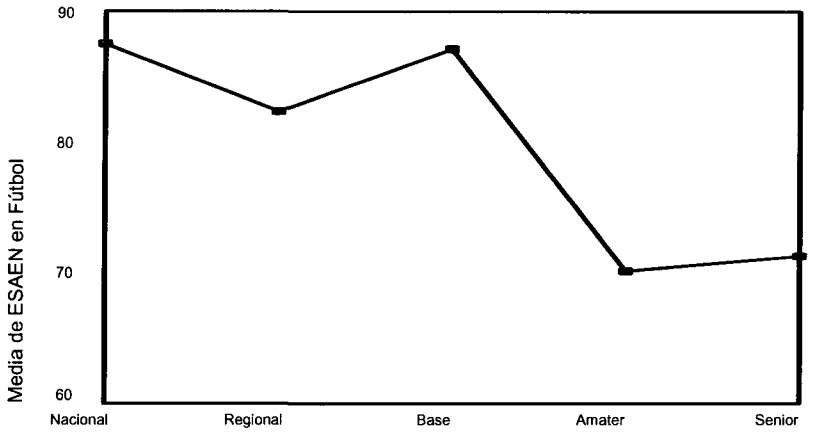


Gráfico 6.18: *Puntuaciones medias de las estrategias socio-afectivas hacia el entrenador según la categoría deportiva*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
EOD	Inter-grupos	2237,002	4	559,251	6,534	,000
	Intra-grupos	75148,753	878	85,591		
	Total	77385,755	882			
EPD	Inter-grupos	2362,055	4	590,514	7,598	,000
	Intra-grupos	68241,847	878	77,724		
	Total	70603,903	882			
ESAEQ	Inter-grupos	5630,707	4	1407,677	6,886	,000
	Intra-grupos	179477,453	878	204,416		
	Total	185108,161	882			
ESAEN	Inter-grupos	6644,342	4	1661,086	6,362	,000
	Intra-grupos	229248,172	878	261,103		
	Total	235892,514	882			

Tabla 6.13: *Grado de significación de las escalas del CPEAD-FA por categorías deportivas*

6.2.2 COEFICIENTES DE CORRELACIÓN PEARSON EN LOS MATICES Y ESCALAS DEL CPEAD-FA

Deseamos tener una visión global de las relaciones existentes entre las diferentes variables del Cuestionario y para ello vamos a presentar los resultados del coeficiente de correlación Pearson calculados en jugadores de fútbol.

El análisis de la consistencia interna de la escala lo hemos hecho a través de la correlación de las estrategias analizadas mediante el método item-test aplicando una correlación bivariada de Pearson a cada variable respecto al cuestionario total (Tabla 6.14a y 6.14b).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Bibliotecas Universitaria, 2006

		COM	ACO	AMB	REG	ORD	DTP	FPA	NCP	ECOGN	CPEADFA
COM	Correlación de Pearson	1	-,008	,366**	,402**	,440**	,022	,332**	,021	,573**	,216**
	Sig. (bilateral)	.	,802	,000	,000	,000	,522	,000	,534	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
ACO	Correlación de Pearson	-,008	1	-,118**	,223**	,258**	,458**	-,252**	,541**	,533**	,690**
	Sig. (bilateral)	,802	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
AMB	Correlación de Pearson	,366**	-,118**	1	,289**	,286**	-,024	,361**	-,098**	,463**	,104**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,483	,000	,004	,000	,002
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
REG	Correlación de Pearson	,402**	,223**	,289**	1	,573**	,164**	,145**	,135**	,663**	,428**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
ORD	Correlación de Pearson	,440**	,258**	,286**	,573**	1	,205**	,153**	,237**	,723**	,479**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
DTP	Correlación de Pearson	,022	,458**	-,024	,164**	,205**	1	-,137**	,417**	,507**	,586**
	Sig. (bilateral)	,522	,000	,483	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
FPA	Correlación de Pearson	,332**	-,252**	,361**	,145**	,153**	-,137**	1	-,300**	,304**	-,115**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,001
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
NCP	Correlación de Pearson	,021	,541**	-,098**	,135**	,237**	,417**	-,300**	1	,489**	,670**
	Sig. (bilateral)	,534	,000	,004	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
ECOGN	Correlación de Pearson	,573**	,533**	,463**	,663**	,723**	,507**	,304**	,489**	1	,736**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
CPEADFA	Correlación de Pearson	,216**	,690**	,104**	,428**	,479**	,586**	-,115**	,670**	,736**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,001	,000	,000	.
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6.14a: *Matriz de correlación Pearson (bilateral) de las estrategias cognitivas en jugadores de fútbol*

		ARD	MOT	ASE	ARE	ACC	AEL	ANE	AEE	ESOAFE	CPEADFA
ARD	Correlación de Pearson	1	,502**	,522**	,550**	,626**	,550**	,503**	,555**	,739**	,675**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
MOT	Correlación de Pearson	,502**	1	,702**	,502**	,659**	,553**	,663**	,618**	,807**	,796**
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
ASE	Correlación de Pearson	,522**	,702**	1	,537**	,698**	,534**	,664**	,592**	,812**	,777**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
ARE	Correlación de Pearson	,550**	,502**	,537**	1	,616**	,538**	,520**	,601**	,746**	,678**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
ACC	Correlación de Pearson	,626**	,659**	,698**	,616**	1	,679**	,718**	,710**	,883**	,822**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
AEL	Correlación de Pearson	,550**	,553**	,534**	,538**	,679**	1	,591**	,667**	,791**	,715**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
ANE	Correlación de Pearson	,503**	,663**	,664**	,520**	,718**	,591**	1	,718**	,839**	,763**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
AEE	Correlación de Pearson	,555**	,618**	,592**	,601**	,710**	,667**	,718**	1	,846**	,766**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
ESOAFE	Correlación de Pearson	,739**	,807**	,812**	,746**	,883**	,791**	,839**	,846**	1	,927**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883
CPEADFA	Correlación de Pearson	,675**	,796**	,777**	,678**	,822**	,715**	,763**	,766**	,927**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	883	883	883	883	883	883	883	883	883	883

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6.14b: *Matriz de correlación Pearson (bilateral) de las estrategias socio-afectivas en jugadores de fútbol*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Una visión de conjunto de la correlación existente entre las cuatro escalas del CPEAD-FA la tenemos en la Tabla 6.15, donde se puede ver que existe una correlación significativa al 0.01 (bilateral) entre las escalas evaluadas y cada escala con el conjunto del Cuestionario. Especialmente destacan con mayor significación las dos escalas de las estrategias socio-afectivas entre sí y respecto a la totalidad.

De las dos escalas de estrategias cognitivas, la de planificación es la que mejor se sitúa respecto al conjunto. Es curioso observar que los coeficientes de correlación más bajos se dan entre las dos dimensiones establecidas desde el principio (estrategias cognitivas y estrategias socio-afectivas).

		EOD	EPD	ESAEQ	ESAEN	CPEADFA
EOD	Correlación de Pearson	1	,599**	,337**	,285**	,615**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000
	N	883	883	883	883	883
EPD	Correlación de Pearson	,599**	1	,463**	,396**	,703**
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000
	N	883	883	883	883	883
ESAEQ	Correlación de Pearson	,337**	,463**	1	,835**	,898**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000
	N	883	883	883	883	883
ESAEN	Correlación de Pearson	,285**	,396**	,835**	1	,879**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000
	N	883	883	883	883	883
CPEADFA	Correlación de Pearson	,615**	,703**	,898**	,879**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.
	N	883	883	883	883	883

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6.15: *Coeficientes de correlación Pearson de las escalas del CPEAD-FA*

La matriz de correlación calculada en la tabla anterior y el grado de correlación existente entre las variables socio-afectivas es elevado y directo (ESA-EQ y ESA-EN), ya que los coeficientes son mayores que 0.7 y positivos; las variables cognitivas (EO-D y EP-D) tienen coeficientes de correlación positivos, por lo que podemos decir que las correlaciones son directas pero no elevadas. La excepción se observa entre las variables cognitivas y socio-afectivas, que tienen coeficientes menores al 0.5 indicando cierta independencia.

6.2.3 ANÁLISIS FACTORIAL DEL CPEAD-FA EN FÚTBOL

Se trata de identificar los factores y resumir la información proporcionada por las variables evaluadas en un reducido número de factores (escalas). Pretendemos conseguir una correcta interpretación de los factores con el objetivo de lograr una adecuada interrelación entre las variables y a la vez explicar la variabilidad total de las variables que analizamos. En este caso vamos a utilizar el análisis de componentes principales para, a partir de ellos, extraer los factores mediante el análisis factorial.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Para saber si las variables analizadas están conjuntamente correlacionadas o no realizamos el contraste de significatividad global a través de la Prueba de Bartlett obteniendo un valor aproximado de 7293.796. Esta prueba también nos informa de la adecuación de la muestra a través de la medida de Kaiser-Meyer-Olkin, que con un nivel de 0.932>0.6 nos indica que las variables originales son adecuadas para realizar el análisis factorial (Tabla 6.16).

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,932
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	7293,796
	gl	120
	Sig.	,000

Tabla 6.16: *Prueba de esfericidad de Bartlett del CPEAD-FA*

Las variables originales han sido consideradas como componentes principales, de manera que la variación total sigue siendo 16 pero el valor que nos interesa es el que corresponde a cada variable. En la Tabla 6.17 observamos que el componente 1 explica una variación de 6.781, que es una varianza de 41.990% y el componente 2 explica una variación de 2.395% del total; con estos dos componentes se puede explicar el 56.958% de la varianza. Nosotros hemos considerado 4 factores en el análisis para que, aún sobrepasando el criterio, descubrir la variabilidad explicada por los mismos, llegando a ser del 68.019% del total.

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,718	41,990	41,990	6,718	41,990	41,990
2	2,395	14,967	56,958	2,395	14,967	56,958
3	,969	6,056	63,013	,969	6,056	63,013
4	,801	5,005	68,019	,801	5,005	68,019
5	,665	4,156	72,175			
6	,616	3,849	76,023			
7	,546	3,411	79,435			
8	,487	3,047	82,482			
9	,455	2,847	85,328			
10	,441	2,758	88,086			
11	,421	2,633	90,720			
12	,388	2,427	93,146			
13	,326	2,035	95,182			
14	,302	1,886	97,068			
15	,241	1,506	98,573			
16	,228	1,427	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 6.17: *Análisis de los componentes principales de las estrategias deportivas en fútbol*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

En resumen, con en este análisis hemos pretendido reducir la información de las variables e investigar nuevas estructuras de dependencias y organizar los datos en estructuras de fácil utilización. Llegar a descubrir relaciones y leyes operativas de comportamiento para las variables es una cuestión que aún no podemos anticipar. Más bien, este análisis nos da la posibilidad de aplicar otras técnicas estadísticas al simplificar las variables en sus componentes principales (Tabla 6.18).

	Inicial	Extracción
COM	1,000	,596
ACO	1,000	,617
AMB	1,000	,532
REG	1,000	,639
ORD	1,000	,689
DTP	1,000	,849
FPA	1,000	,722
NCP	1,000	,590
ARD	1,000	,675
MOT	1,000	,685
ASE	1,000	,667
ARE	1,000	,622
ACC	1,000	,786
AEL	1,000	,707
ANE	1,000	,759
AEE	1,000	,748

Tabla 6.18: *Análisis de las componentes principales*

Después de la extracción de los factores tenemos la comunalidad correspondiente a cada una de las variables. En el gráfico de sedimentación (Gráfico 6.19) se indican las componentes que hay que retener siempre y cuando estén por encima de la zona de sedimentación. En nuestro caso destacan las dos primeras y se consideran las dos siguientes (próximas al criterio) para una explicación más amplia de la varianza.

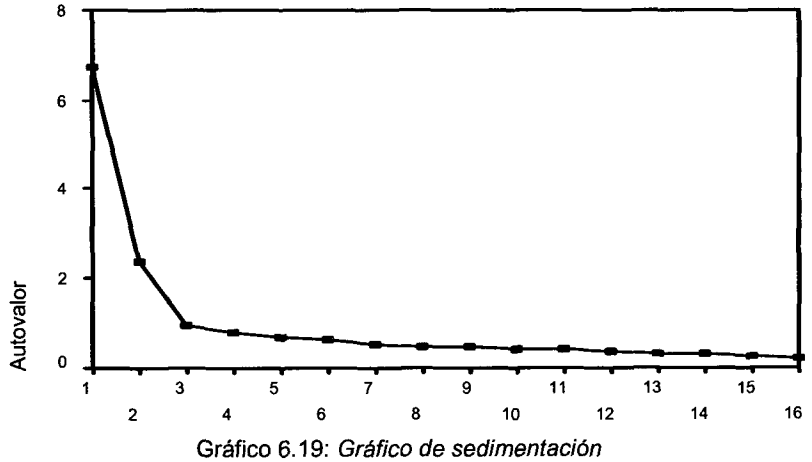


Gráfico 6.19: *Gráfico de sedimentación*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

El peso de la *estrategias socio-afectivas* se concentra en el componente 1, aunque parece ser que la *motivación para el trabajo en equipo* (MOT) también se incorpora a este componente; ORD, REG y COM forman un segundo componente, mientras que *distribución del tiempo* y *atención y concentración* se centran en el tercer componente y la *forma de practica* y la *ambientación* (FPA y AMB) conforman el cuarto componente. Queda de una manera compartida la estrategia cognitiva de *planificación* que comparte tres componentes, dando prioridad al primero de ellos (Tabla 6.19 y 6.20).

Ahora debemos encontrar una correcta interpretación de los factores calculados y de las variables que lo conforman en un esfuerzo por adaptar el instrumento a la modalidad deportiva fútbol.

	Componente			
	1	2	3	4
ACC: Comunicación	**,846**	,101	,190	,155
AEL: Liderazgo	**,839**	,034	,003	,044
AEE: Evaluación	**,829**	,051	,100	,219
ANE: Exigencia	**,759**	,142	,112	,387
ARD: Disciplina	**,756**	-,102	,266	-,151
ARE: Resultados equipo	**,731**	-,084	,283	-,025
ASE: Sistema de entrenar	**,686**	,187	,317	,247
MOT: Motivación	**,664**	,251	,343	,251
NCP: Cumplir planes	**,486**	,187	,399	,398
ORD: Orden y limpieza	,141	**,834**	,148	-,005
REG: Regularidad	,118	**,785**	,092	-,018
COM: Comprensión y escucha	-,045	**,728**	-,055	-,245
DTP: Distribución del Tiempo	,292	,048	**,873**	-,015
ACO: Atención y Concentración	,478	,169	**,525**	,290
FPA: Formas de practicar	-,191	,217	-,060	**-,797**
AMB: Ambientación	-,057	,470	-,021	**-,555**

Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 6.19: *Matriz de componentes rotados*

Componente	1	2	3	4
1	**,871**	,162	,378	,267
2	-,069	**,804**	,066	-,417
3	,400	-,339	-,191	**-,830**
4	-,276	-,206	**,903**	-,256

M. Extracción: Análisis de componentes principales.Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 6.20: *Análisis de los componentes principales*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6.2.4 COEFICIENTE DE FIABILIDAD ALPHA DE CRONBACH

La consistencia interna de las escalas ha sido evaluada a través del coeficiente Alpha de Cronbach con los resultados que se muestran en la Tabla 6.21.

	ITEM-TOTAL	STATISTICS	SCALE	SCALE	CORRECTED
	Mean	Variance	Item-	Squared	Alpha
	if Item	if Item	Total	Multiple	if Item
VARIABLES O MATICES	Deleted	Deleted	Correlation	Correlation	Deleted
Comprensión y escucha		303,2378	1509,1633	,1313	,8737
Atención y concentración		300,5289	1327,9796	,6219	,8541
Ambientación física y personal		303,8222	1539,1146	,0092	,8792
Regularidad en el desempeño		301,9706	1450,9697	,3521	,8660
Orden y Limpieza		301,2933	1430,6610	,4028	,8642
Distribución del Tiempo		301,8675	1396,7931	,5187	,8596
Formas de hacer la actividad		306,8890	1614,5069	-,2216	,8915
Cumplir planes previstos		300,4994	1349,3569	,6033	,8554
Aceptar el régimen disciplinar		301,5425	1341,9106	,6072	,8550
Motivación actividad en equipo		299,2775	1285,7971	,7461	,8476
Sistemas de entrenamiento		300,0385	1300,8126	,7248	,8490
Aprobación de resultados		301,4337	1346,9239	,6125	,8549
Capacidad de comunicación		299,9015	1282,5152	,7790	,8462
Estilo de liderazgo		300,9943	1318,9784	,6501	,8527
Nivel de exigencia		298,8211	1277,1085	,7004	,8494
Estilo de evaluación		300,0849	1299,1821	,7112	,8495
COEFICIENTE DE FIABILIDAD (RELIABILITY COEFFICIENTS) ALPHA =					,8677
NÚMERO DE CASOS =					883

Tabla 6.21: *Coeficiente de fiabilidad alpha para las escalas de estrategias cognitivas y socio-afectivas*

En la escala de estrategias cognitivas de organización (EO-D) se observa que el matiz con mayor índice de discriminación es *atención y concentración* (0.6219), mientras que *ambientación física y personal* es el que menor discriminación presenta (0.0092). En la escala de estrategias de planificación los matices que mejor discriminan son *cumplir los planes previstos* y *distribución del tiempo disponible.* Por último, en la escalas de estrategias socio-afectivas todos los matices tienen un índice de discriminación alto.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Globalmente, en cuanto a la fiabilidad del Cuestionario para el total de los matices analizados utilizando el Coeficiente Alpha de Cronbach para obtener un indicador global de la consistencia interna de la prueba ha sido de 0.8677, considerada aceptable según el mínimo establecido (0.70), lo cual nos indica un buen comportamiento psicométrico de los matices que conforman dicho Cuestionario.

6.2.5 CÁLCULO DE BAREMOS EN EL CPEAD-FA PARA FUTBOLISTAS

Una vez llegados a este punto y aún a riesgo de no tener todavía la completa seguridad de nuestra parte, adelantamos los baremos calculados para la modalidad deportiva fútbol a fin de tener referencias adecuadas de comparación.

Las puntuaciones directas de cada matiz conforman las puntuaciones directas de las cuatro escalas y una vez realizado el cálculo para cada jugador podemos establecer las comparaciones oportunas (Tabla 6.22). La distribución de frecuencias de dichas puntuaciones se puede ver en los Gráficos 6.20 a 6.23.

		EOD	EPD	ESAEQ	ESAEN
N	Válidos	883	883	883	883
	Perdidos	0	0	0	0
Media		76,36	75,37	83,63	83,12
Moda		75	72[a]	87[a]	84
Desv. típ.		9,367	8,947	14,487	13,354
Mínimo		40	37	37	31
Máximo		110	104	120	120
Percentiles	1	53	55	51	43
	5	62	62	59	65
	10	65	65	64	66
	15	67	67	68	72
	20	69	69	72	73
	25	70	70	74	74
	30	72	71	77	77
	35	73	72	78	80
	40	74	73	81	83
	45	75	73	82	84
	50	76	75	84	86
	55	77	76	86	88
	60	78	77	87	91
	65	79	78	89	94
	70	81	79	91	96
	75	82	81	93	98
	80	84	82	96	102
	85	86	84	99	104
	90	89	86	102	107
	95	93	92	107	112
	99	99	99	120	120

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 6.22: *Baremos de las escalas del CPEAD-FA para futbolistas*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Globalmente, en cuanto a la fiabilidad del Cuestionario para el total de los matices analizados utilizando el Coeficiente Alpha de Cronbach para obtener un indicador global de la consistencia interna de la prueba ha sido de 0.8677, considerada aceptable según el mínimo establecido (0.70), lo cual nos indica un buen comportamiento psicométrico de los matices que conforman dicho Cuestionario.

6.2.5 CÁLCULO DE BAREMOS EN EL CPEAD-FA PARA FUTBOLISTAS

Una vez llegados a este punto y aún a riesgo de no tener todavía la completa seguridad de nuestra parte, adelantamos los baremos calculados para la modalidad deportiva fútbol a fin de tener referencias adecuadas de comparación.

Las puntuaciones directas de cada matiz conforman las puntuaciones directas de las cuatro escalas y una vez realizado el cálculo para cada jugador podemos establecer las comparaciones oportunas (Tabla 6.22). La distribución de frecuencias de dichas puntuaciones se puede ver en los Gráficos 6.20 a 6.23.

		EOD	EPD	ESAEQ	ESAEN
N	Válidos	883	883	883	883
	Perdidos	0	0	0	0
Media		76,36	75,37	83,63	86,12
Moda		75	72[a]	87[a]	94
Desv. típ.		9,367	8,947	14,487	16,354
Mínimo		40	37	37	31
Máximo		110	104	120	120
Percentiles	1	53	56	51	42
	5	62	62	59	59
	10	65	65	64	65
	15	67	67	68	69
	20	69	68	72	72
	25	70	70	74	75
	30	72	71	77	77
	35	73	72	79	80
	40	74	73	81	83
	45	75	73	82	85
	50	76	75	84	88
	55	77	76	86	90
	60	78	77	87	91
	65	79	78	89	94
	70	81	79	91	96
	75	82	81	93	98
	80	84	82	95	100
	85	86	84	98	104
	90	89	88	102	107
	95	93	92	107	110
	99	99	99	120	120

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 6.22: *Baremos de las escalas del CPEAD-FA para futbolistas*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

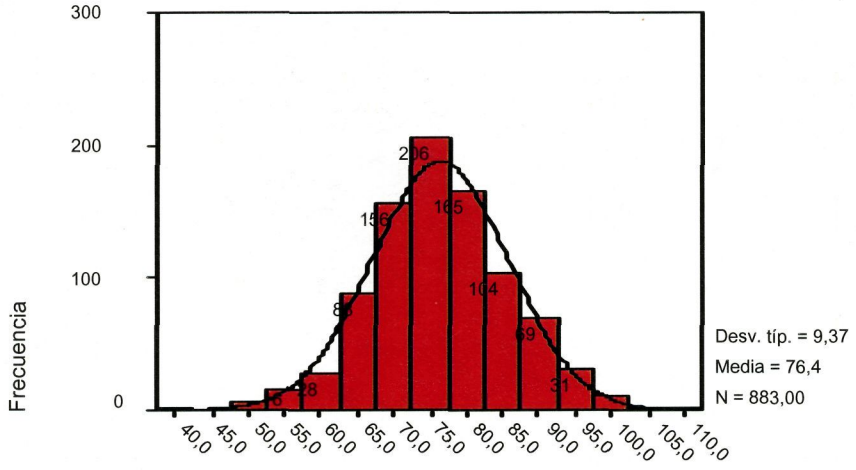


Gráfico 6.20: *Distribución de las puntuaciones en estrategias cognitivas de organización (Eo-D)*

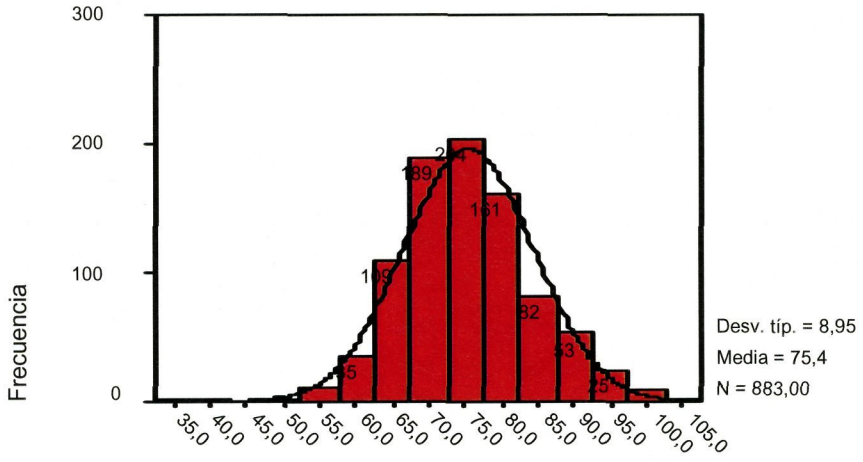


Gráfico 6.21: *Distribución de las puntuaciones en estrategias cognitivas de planificación (Ep-D)*

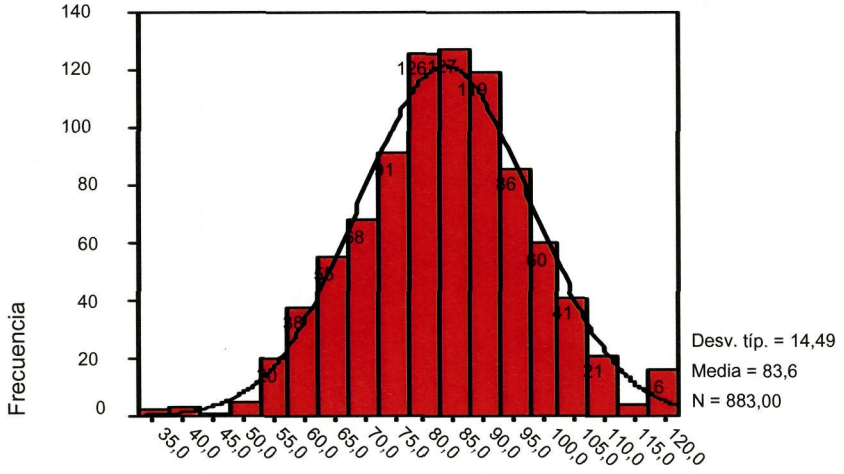


Gráfico 6.22: *Distribución de las puntuaciones en estrategias socio-afectivas hacia el equipo (Esa-Eq)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

		ARD	MOT	ASE	ARE	ACC	AEL	ANE	AEE
N	Válidos	883	883	883	883	883	883	883	883
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		19,94	22,20	21,44	20,05	21,58	20,49	22,66	21,40
Desv. típ.		4,378	4,644	4,492	4,246	4,531	4,573	5,057	4,594
Mínimo		6	8	7	7	7	6	6	8
Máximo		30	30	30	30	30	30	30	30
Percentiles	1	**9**	**10**	**10**	**9**	**11**	**10**	**7**	**10**
	5	**13**	**14**	**13**	**13**	**14**	**13**	**13**	**13**
	10	**14**	**16**	**16**	**15**	**15**	**14**	**16**	**15**
	15	**16**	**17**	**17**	**16**	**17**	**16**	**17**	**17**
	20	**16**	**18**	**18**	**17**	**18**	**17**	**19**	**17**
	25	**17**	**19**	**19**	**18**	**19**	**18**	**20**	**18**
	30	**18**	**20**	**19**	**18**	**19**	**18**	**21**	**19**
	35	**18**	**21**	**20**	**19**	**20**	**19**	**22**	**20**
	40	**19**	**21**	**21**	**19**	**21**	**19**	**22**	**21**
	45	**19**	**22**	**21**	**20**	**21**	**20**	**23**	**21**
	50	**20**	**23**	**22**	**20**	**22**	**20**	**24**	**22**
	55	**20**	**23**	**22**	**20**	**22**	**21**	**24**	**22**
	60	**21**	**24**	**23**	**21**	**23**	**22**	**25**	**23**
	65	**21**	**24**	**23**	**21**	**24**	**22**	**25**	**24**
	70	**22**	**25**	**24**	**22**	**24**	**23**	**26**	**24**
	75	**23**	**26**	**25**	**23**	**25**	**24**	**26**	**25**
	80	**24**	**26**	**25**	**23**	**26**	**25**	**27**	**25**
	85	**25**	**27**	**26**	**24**	**26**	**25**	**28**	**26**
	90	**26**	**28**	**27**	**26**	**28**	**26**	**28**	**27**
	95	**27**	**29**	**28**	**27**	**29**	**28**	**30**	**28**
	99	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**	**30**

Tabla 6.24: *Baremos calculados para los matices de las estrategias socio-afectivas hacia el equipo y hacia el entrenador*

La interpretación normativa que hemos llevado a cabo pretende enfatizar las diferencias entre los sujetos, es decir, la forma de dar significado a la puntuación de un determinado futbolista referida a una norma, comparándola con las puntuaciones alcanzadas por el grupo normativo en términos del porcentaje de sujetos que obtienen una puntuación inferior o superior, en este caso jugadores de fútbol.

Los baremos aquí presentados sólo se han de utilizar como referentes y no como fiel reflejo de investigación sistemática en su elaboración. Además, uno de nuestros objetivos es mantener actualizada esta información en la medida en que registramos más datos de nuevos equipos, o de los mismos, a lo largo de las diferentes temporadas deportivas.

Nosotros sólo hemos iniciado el camino para establecer este tipo de datos en un instrumento de evaluación y diagnóstico que creemos puede ser considerado de utilidad para el deporte.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6.3 EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS EN FUTBOLISTAS DE CATEGORÍA CADETE PRIMERA

Uno de los puntos de interés de nuestra investigación ha sido evaluar las estrategias psicológicas en los períodos críticos para el aprendizaje de las habilidades deportivas, esta es la razón que justifica la selección de los deportistas en los niveles básicos de formación.

En primer lugar, el 64.8% de los deportistas evaluados con la Forma A pertenece al deporte base, el 26.4% son del nivel cadete y en la Forma C el 15% de los deportistas evaluados también son cadetes; en segundo lugar, de los 883 jugadores de fútbol (47.3%), el 19.48% son de la división cadete. Los equipos de fútbol cadete evaluados han sido 27, de los que hemos seleccionado cuatro para nuestra investigación con un total de 44 jugadores.

Las actividades realizadas con los equipos seleccionados han sido evaluación inicial y final (pre-test y post-tes) e intervención a través de un programa específico de entrenamiento de las estrategias cognitivas de atención y concentración en dos de los cuatro equipos mencionados (Apéndice 7).

6.3.1 VARIABLES DEMOGRÁFICAS DE LOS EQUIPOS PARTICIPANTES

Como ya hemos dicho, los equipos que han participado pertenecen a la categoría cadete de la modalidad deportiva fútbol y son de dos zonas bien diferenciadas de la Isla de Gran Canaria (Zona Norte Costa y Medianías Orientales) y pertenecen a los Grupos 1 y 2 de la primera categoría con edades que oscilan entre los 13 y 16 años, siendo desigual la distribución de los jugadores en cada equipo: Entrella Roja (12), Gáldar C.F (9), Panadería Pulido (15) y Sardina del Norte (8).

Hay que decir que se han incluido las dos aplicaciones del Cuestionario (pre-test y post-test), por lo que en algunas tablas el número de jugadores se ha duplicado en cada uno de los equipos, pero son los mismos que han participado realizando las actividades de afrontamiento estratégico. Los equipos experimentales (Estrella Roja y Gáldar) y de control (Panadería Pulido y Sardina del Norte) se han asignado según el criterio de ubicación: un equipo experimental y un equipo de control de cada una de las zonas geográficas seleccionadas (Apéndice 6).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	GE1ERoja	24	27,3	27,3	27,3
	GE2Galdar	18	20,5	20,5	47,7
	GC1PPulido	30	34,1	34,1	81,8
	GC2Sardina	16	18,2	18,2	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Tabla 6.25: *Frecuencia y porcentaje de los futbolistas según los grupos de control y experimental*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6.3.2 DISEÑO EXPERIMENTAL

Para esta investigación se utilizó un diseño experimental con un grupo control, con mediciones pre y post tratamiento, a través del CPEAD-FA para medir las estrategias psicológicas condicionales de *Atención y Concentración* al estilo del planteamiento de Kerlinger (1979 y 2000).

Siguiendo la línea de Nunnally (1978), el propósito del presente estudio es el establecimiento de una relación funcional respecto a las variables en juego que puedan representar contenidos específicos de las estrategias analizadas a través de la medida de aspectos psicológicos. Por tanto, intentamos establecer las relaciones entre la aplicación de un "Programa de entrenamiento en estrategias psicológicas" y los resultados alcanzados por los jugadores en la información recogida a través del CPEAD-FA para conocer el nivel de estrategias desarrolladas y si éstas pueden predecir el nivel de rendimiento de los jugadores de fútbol cadete.

El Grupo Experimental (GE) fue sometido a las sesiones de entrenamiento diseñadas en el Programa, mientras que el Grupo de Control (GC) fue sometido solamente a las mediciones sin ningún tipo de intervención. Al final evaluamos ambos grupos con el objeto de contrastar las observaciones pre y post-tratamiento.

El diseño lo podemos representar de la siguiente forma:

- **EQUIPOS EXPERIMENTALES (GE_01 y GE_03):** Donde 01 es la medición pre-tratamiento y 03 es la medición post-tratamiento realizada con el CPEAD-FA en los equipos del Grupo Experimental.
- **EQUIPOS DE CONTROL (GC_02 y GC_04):** Donde 02 es la medición inicial y 04 la final realizada con el CPEAD-FA en los equipos del Grupo de Control.
- **TRATAMIENTO (P):** Es el tratamiento aplicado a los equipos experimentales de los programas seleccionados para la intervención (P1, P2 y P3). En este caso no hacemos distinción del efecto producido por cada programa ya que se consideran como un conjunto global de intervención.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
GE_01	21	23,9	23,9	23,9
GC_02	23	26,1	26,1	50,0
GE_03	21	23,9	23,9	73,9
GC_04	23	26,1	26,1	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tabla 6.26: *Distribución de los equipos pertenecientes a los grupos experimental y de control*

Las variables que se han identificado como objeto de investigación son las siguientes:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- **VARIABLE INDEPENDIENTE (VI_01):** Aplicación de los Programas de Intervención a los Equipos Experimentales.
- **VARIABLE DEPENDIENTE (VD_02):** Resultados alcanzados en las puntuaciones del CPEAD-FA en las *Estrategias de Atención y Concentración* (CON) incluidas en las *Estrategias Cognitivas de Organización Deportiva* (EO-D).
- **VARIABLES INDEPENDIENTES DE SEGUNDO ORDEN (VI_03):** Estas variables están presentes en todos los equipos y son las siguientes:
    - Edad de los jugadores.
    - Partidos ganados.
    - Partidos empatados.
    - Partidos perdidos.
    - Goles a favor.
    - Goles en contra.
    - Puntos totales.
    - Diferencia de puntos inicial (28/10/02) con respecto al final de la Temporada 2002/03.

  Para este grupo de variables hemos llevado a cabo un análisis descriptivo de los resultados.

El resto de variables, aunque consideradas Variables Dependientes (VD_04) no diana, han sido evaluadas para calcular los baremos correspondientes.

El sistema de hipótesis que planteamos en esta investigación es el siguiente:

- *Para la Variable Independiente:*
    - **Ho: HIPÓTESIS NULA (GE_03 = GC_04):** Los resultados alcanzados por los jugadores cadetes del Grupo Experimental después de recibir el tratamiento (GE_03) son iguales a los resultados de los jugadores del Grupo Control al final del estudio (GC_04).
    - **Hi: HIPÓTESIS ALTERNATIVA (GE_03 < GC_04):** Los resultados alcanzados por los jugadores cadetes del Grupo Experimental después de recibir el tratamiento (GE_03) son más bajos que los resultados de los jugadores del Grupo Control al final del estudio (GC_04).
- *Para la Variable Dependiente:*
    - **Ho: HIPÓTESIS NULA (GE_01 = GE_03):** Los resultados alcanzados por los jugadores cadetes del Grupo Experimental antes de recibir el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

tratamiento (GE_01) son iguales a los resultados conseguidos por los jugadores del Grupo Experimental después de recibir el tratamiento (GE_03).

- **Hi: HIPÓTESIS ALTERNATIVA (GE_01 > GE_03):** Los resultados alcanzados por los jugadores cadetes del Grupo Experimental antes de recibir el tratamiento (GE_01) son mayores que los resultados conseguidos por los jugadores del Grupo Experimental después de recibir el tratamiento (GE_03).

Para el resto de variables no se formulan hipótesis a priori, aunque esperamos realizar los análisis descriptivos correspondientes para utilizarlos como hipótesis de trabajo futuro.

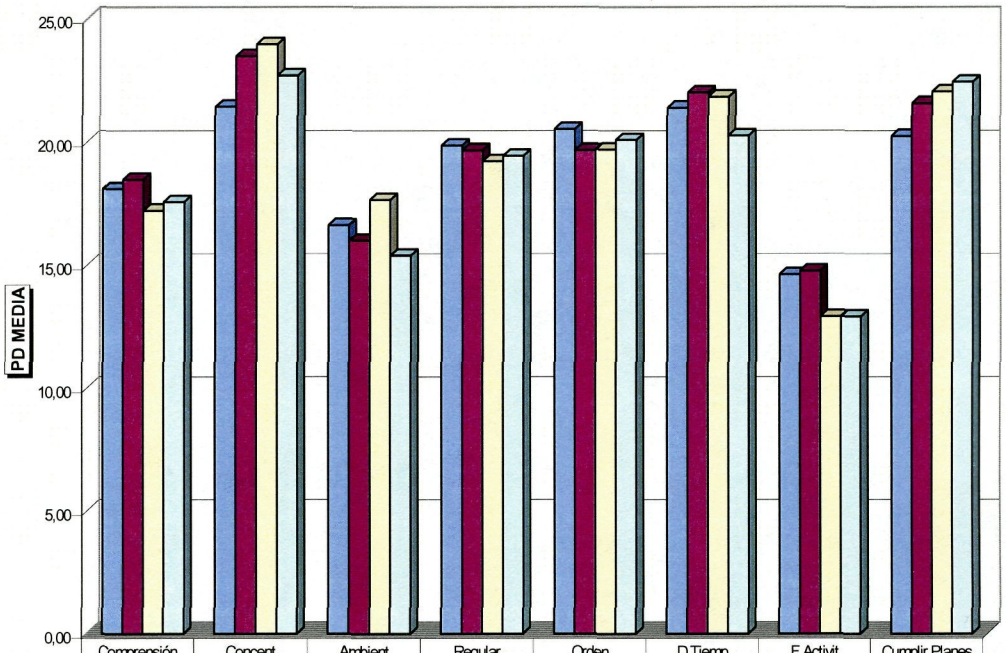
6.3.3 COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES EN LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL

Iniciamos el análisis de resultados observando las diferencias existentes en las puntuaciones medias de los equipos de fútbol cadete bajo el criterio del grupo de pertenencia y las fases de aplicación del Cuestionario en cada uno de ellos antes y después del tratamiento (pre-test y post-test).

Respecto a los matices de las Estrategias Cognitivas evaluadas, los equipos del Grupo Experimental se han mostrado más sensibles al tratamiento, especialmente en las estrategias de *Atención y Concentración* (CON) donde se observa la mayor diferencia de puntuaciones medias entre las alcanzadas en el pre-test y el post-test (+2.05). Los equipos pertenecientes al Grupo de Control tenían en el pre-test las puntuaciones más altas; aunque dicha puntuación se ha reducido en –1.26 puntos al final de la temporada (Gráfico 6.23).

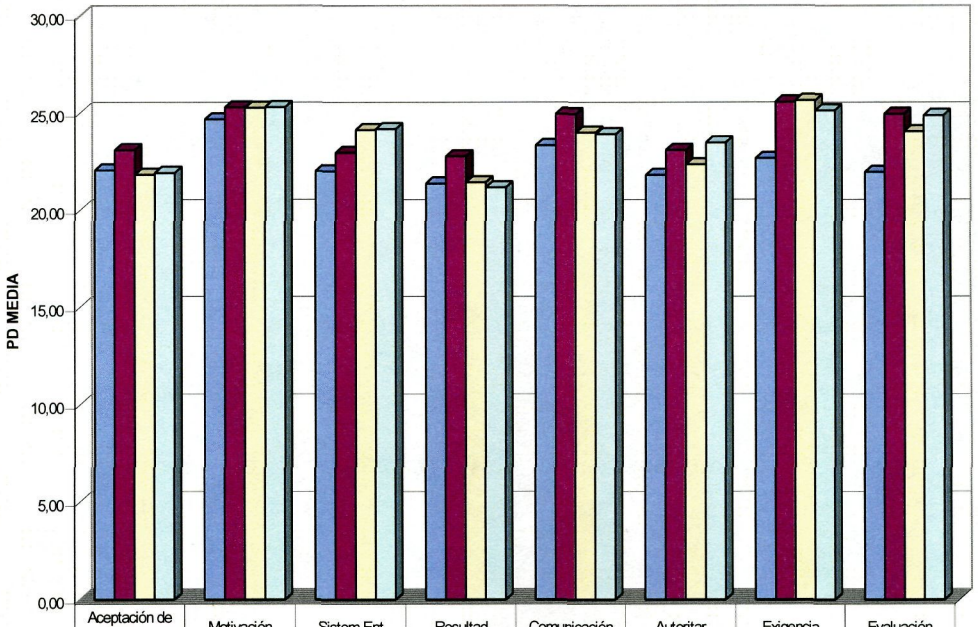
Las Estrategias Socio-afectivas han evolucionado de forma positiva destacando especialmente en el Grupo Experimental, mientras que en el Grupo de Control, salvo en la aceptación del *estilo de liderazgo* y en los *sistemas de evaluación utilizados por el entrenador*, se mantienen o tienden a puntuar más bajo que en la fase de pre-test (Gráfico 6.24).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



	Comprensión	Concent	Ambient	Regular	Orden	D.Tiemp	F.Activit	Cumplir Planes
Experimental Pretests	18,10	21,43	16,62	19,86	20,52	21,38	14,62	20,24
Experimental Postest	18,48	23,48	16,00	19,67	19,67	22,00	14,76	21,57
Control Pretests	17,22	23,96	17,65	19,22	19,70	21,83	12,91	22,04
Control Postests	17,57	22,70	15,39	19,43	20,09	20,26	12,91	22,43

Gráfico 6.23: *Estrategias cognitivas del pre-test y pos-test en los grupos experimentales y de control*



	Aceptación de Disciplina	Motivación	Sistem Ent	Resultad	Comunicación	Autoritar	Exigencia	Evaluación
G. Experimental Pretest	22,05	24,67	22,00	21,38	23,33	21,81	22,67	21,95
G. Experimental Post-test	23,10	25,29	22,95	22,76	24,95	23,10	25,57	24,95
G. Control Pretest	21,83	25,26	24,13	21,43	24,00	22,35	25,65	24,04
G. Control Post-test	21,91	25,30	24,17	21,17	23,91	23,48	25,13	24,87

Gráfico 6.24: *Estrategias socio-afectivas del pre-test y pos-test en los grupos experimentales y de control*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Para tener una visión global de los resultados en los Grupos Experimental y de Control de las Escalas del Cuestionario (EO-D; EP-D; ESA-EQ y ESA-EN) observamos la existencia de diferencias positivas entre las puntuaciones inicial y final del Grupo Experimental, mientras que en el Grupo de Control aumenta en la *Escala de Estrategias hacia el Entrenador* (ESA-EN) manteniendo puntuaciones similares en el resto salvo en la *Escala de Organización Deportiva* (Eo-D), que tiene una diferencia de –2.34 respecto a la evaluación inicial (Gráfico 6.25).

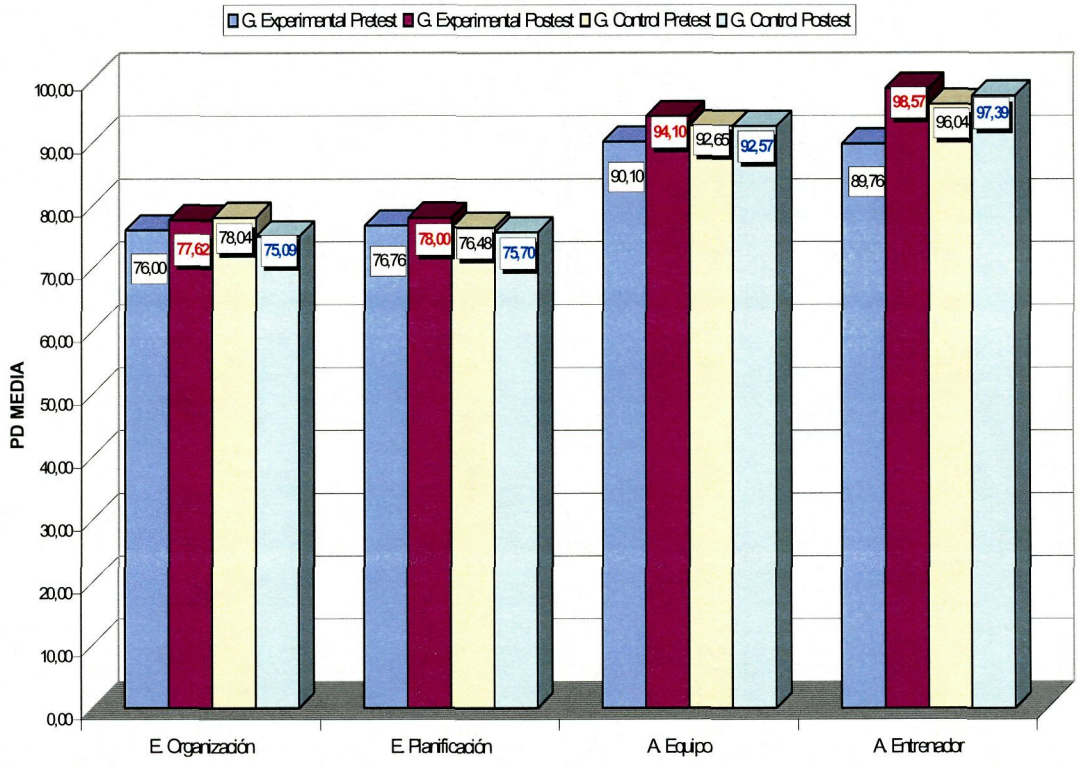
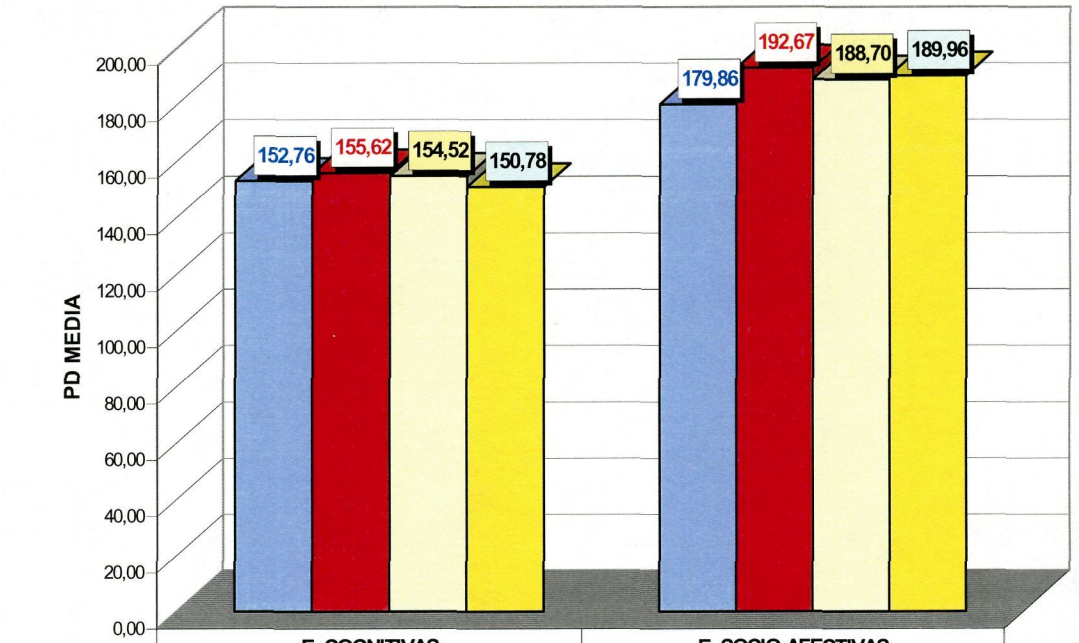


Gráfico 6.25: *Escalas evaluadas en los grupos experimental y de control (pre-test y pos-test)*

Finalizamos este apartado con la representación de las puntuaciones medias globales de los cuatro equipos de fútbol en el CPEAD-FA en sus dos fases de aplicación.

Desde el primer análisis de las puntuaciones en el Cuestionario hemos destacado la diferencia existente entre las puntuaciones de las Estrategias Cognitivas y las Socio-afectivas a favor del grupo que ha participado en el Programa de intervención, pero deseamos llamar la atención en la sensibilidad que ha mostrado el segundo grupo de estrategias (ESA) incluso en el aumento observado en los equipos del Grupo Experimental, superior al observado en las Estrategias Cognitivas, aún sin el diseño y aplicación del un programa específico para dicho cambio (Gráfico 6.26).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



	E. COGNITIVAS	E. SOCIO-AFECTIVAS
GGEE Pretest	152,76	179,86
GGEEPostest	155,62	192,67
GGCCPretest	154,52	188,70
GGCCPostest	150,78	189,96

Gráfico 6.26: *Puntuaciones directas medias de los grupos experimental y de control en las dos fases de evaluación de las estrategias cognitivas y socio-afectivas*

Por último hemos calculado los resultados y las comparaciones de las puntuaciones medias en cada una de las estrategias evaluadas según los equipos investigados y los datos obtenidos nos indican que la aplicación del programa de entrenamiento en estrategias psicológicas de atención tiene un efecto positivo a tenor de las diferencias observadas entre las puntuaciones pre-test y post-test del CPEAD.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

	GRUPOS	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
COMPRENS	GE_03	21	18,48	2,600	,567
	GC_04	23	17,57	3,540	,738
ATENCION	GE_03	21	23,48	2,581	,563
	GC_04	23	22,70	3,901	,814
AMBIENTA	GE_03	21	16,00	2,898	,632
	GC_04	23	15,39	3,272	,682
REGULARI	GE_03	21	19,67	2,517	,549
	GC_04	23	19,43	3,883	,810
ORDENLIM	GE_03	21	19,67	1,798	,392
	GC_04	23	20,09	3,704	,772
DISTRIBU	GE_03	21	22,00	3,114	,680
	GC_04	23	20,26	4,892	1,020
FORMASPR	GE_03	21	14,76	2,827	,617
	GC_04	23	12,91	2,130	,444
NIVELCUM	GE_03	21	21,57	3,295	,719
	GC_04	23	22,43	4,230	,882
ARDISCIP	GE_03	21	23,10	3,015	,658
	GC_04	23	21,91	4,078	,850
MOTIVACI	GE_03	21	25,29	3,149	,687
	GC_04	23	25,30	3,066	,639
ASISTEMA	GE_03	21	22,95	3,681	,803
	GC_04	23	24,17	2,708	,565
APROBARE	GE_03	21	22,76	3,081	,672
	GC_04	23	21,17	3,676	,767
ACOMUNIC	GE_03	21	24,95	2,598	,567
	GC_04	23	23,91	3,716	,775
ALIDERAZ	GE_03	21	23,10	4,011	,875
	GC_04	23	23,48	3,918	,817
AEXIGENC	GE_03	21	25,57	3,709	,809
	GC_04	23	25,13	3,721	,776
AESTILEV	GE_03	21	24,95	3,398	,742
	GC_04	23	24,87	3,109	,648

Tabla 6.27: *Diferencias entre las puntuaciones medias de las escalas en los grupos experimental y de control pos-test*

6.3.4 RESULTADOS DE LAS PUNTUACIONES EN ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN

Los resultados de las Estrategias Cognitivas de Organización (EO-D) en su dimensión de *Atención y Concentración* (CON) tanto del Grupo Experimental como del Grupo de Control los presentamos gráficamente para tener una visión de conjunto de cómo se han comportando las puntuaciones en función de las variables que han sido consideradas. Interesa conocer si existen diferencias en las puntuaciones medias tras la intervención llevada a cabo en los equipos del Grupo Experimental (tratamiento) y las puntuaciones medias de los equipos asignados al Grupo de Control (no tratamiento). En el Gráfico 6.27 se muestra la influencia de VI_01 en la VD_02 relativos a la *Atención y Concentración* de ambos grupos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

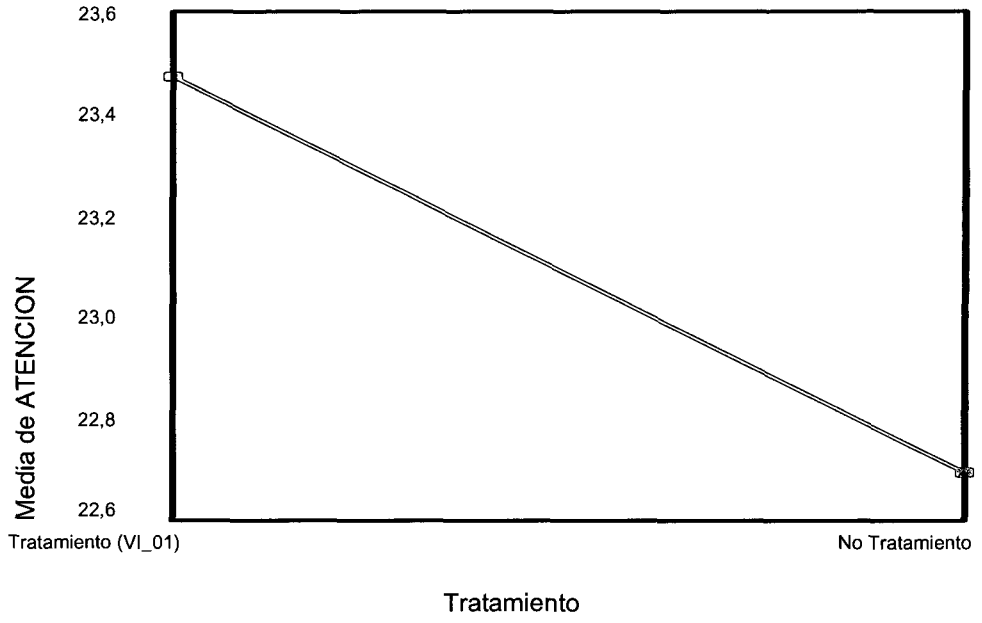


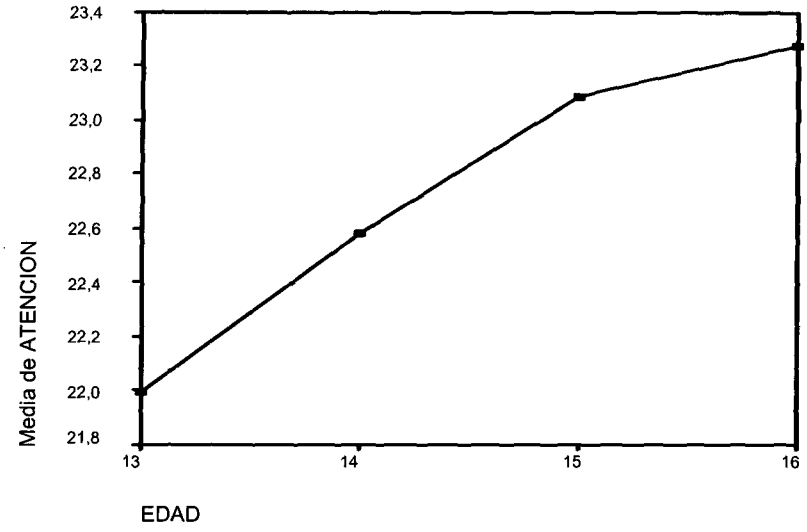
Gráfico 6.27: *Puntuaciones del grupo experimental y del grupo de control en el post-test*

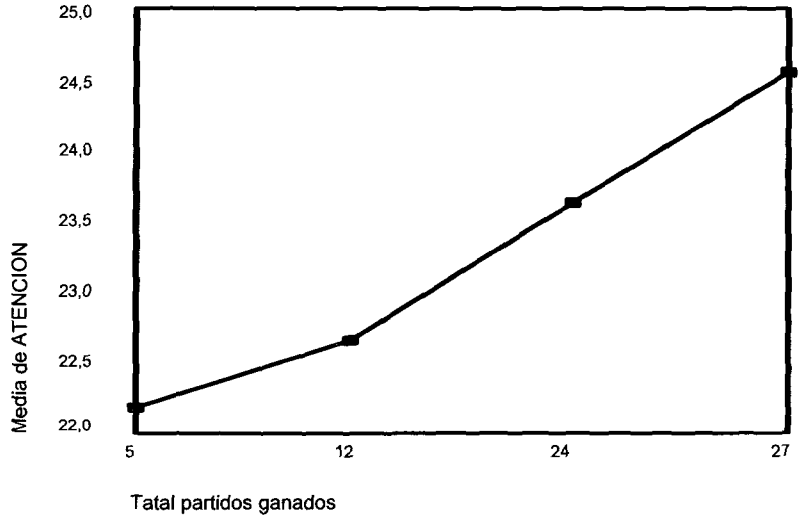
Para conocer si existe o no influencia de otras variables no controladas por nosotros pero estandarizadas por la Federación de Fútbol relativas a la información periódica de cada jornada deportiva a lo largo del proceso de investigación, se han asociado las puntuaciones de los jugadores en el CPEAD-FA al final del proceso y se ha utilizado la información final de la clasificación de cada uno de los equipos participantes en su categoría y grupo correspondientes.

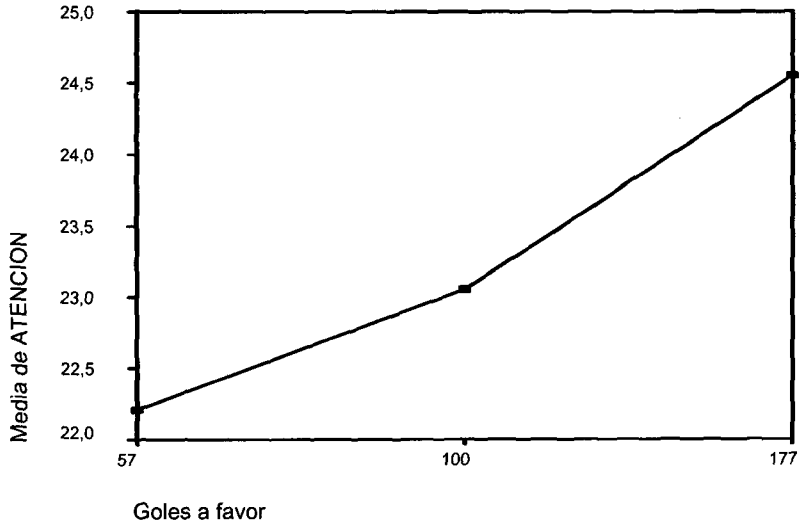
Los resultados se han organizado en función del grupo de variables denominado por nosotros como VI_03 (Gráfico 6.28a – 6.28h):

- Edad de los jugadores.
- Partidos ganados al final de la temporada.
- Goles a favor.
- Goles en contra.
- Puntuación final de cada equipo en la temporada.
- Posición final ocupada por los equipos en los dos grupos de pertenencia.
- Puntuaciones de cada grupo en el pre-test y post-test.
- Puntuación del Grupo Experimental y de Control.
- Puntuaciones de cada uno de los equipos participantes en la actividad.

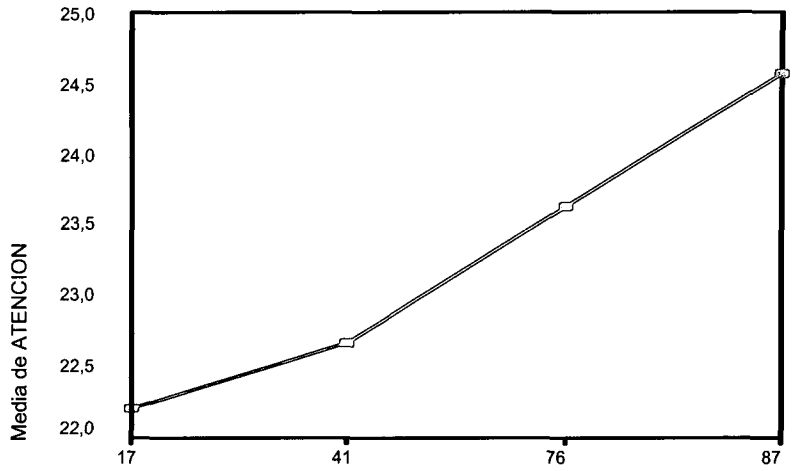
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



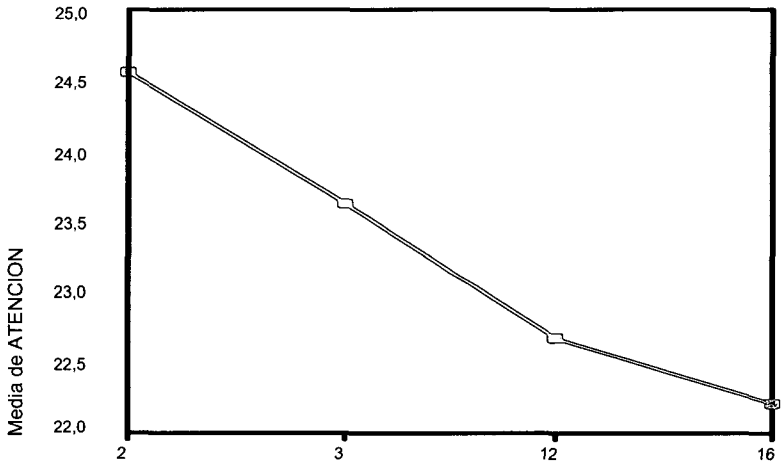




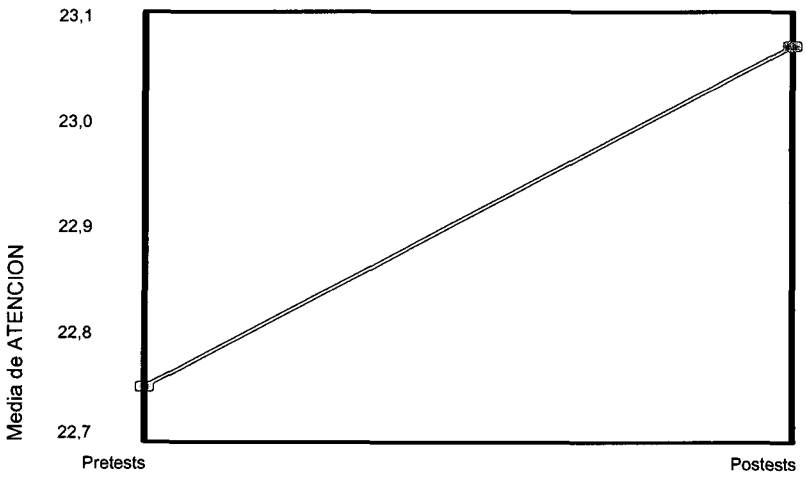
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



Puntuación final Temporada 2002/03

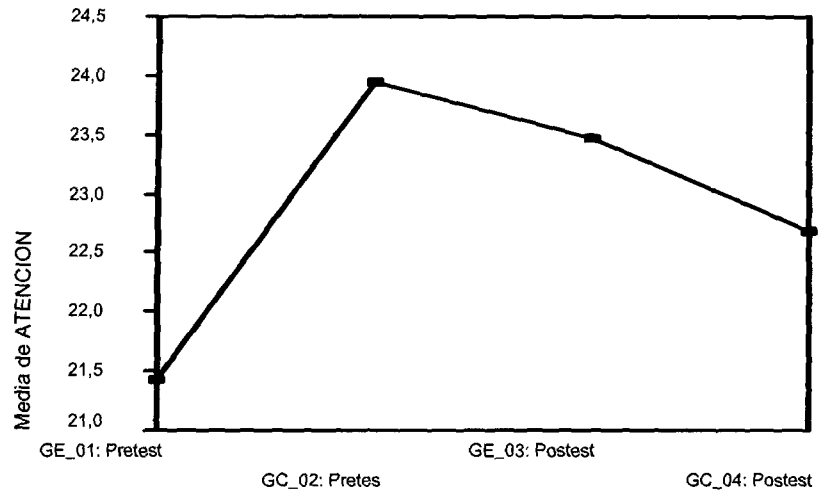


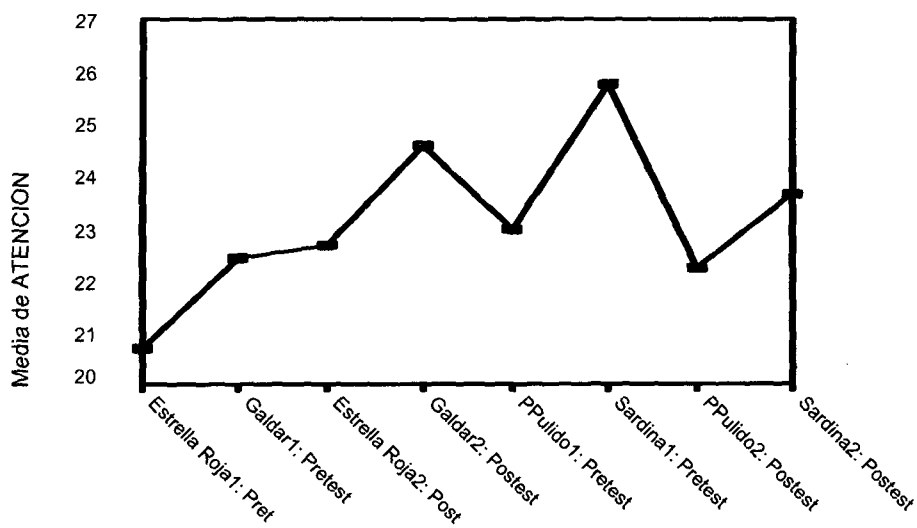
Posición final en la Temporada 2002/03



Test: Puntuaccion Inicial y Final en los Equipos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006





Gráficos 6.28a - 6.28h: *Relación de las variables independientes (VI_01 y VI_03) con los resultados del CPEAD-FA (VD_02)*

6.3.5 ANÁLISIS DE LAS CORRELACIONES BILATERALES TIPO PEARSON

A continuación presentamos un breve análisis de los resultados obtenidos en los coeficientes de correlación a partir de las puntuaciones de los jugadores participantes en el experimento en las escalas del CPEAD-FA. Los resultados indican que son significativos al 0.01 de nivel de significación bilateral excepto el coeficiente de correlación de las Estrategias Cognitivas de Organización respecto a las Estrategias Socio-afectivas hacia el Equipo y el Entrenador, mientras que las correlaciones más elevadas se observan entre las Estrategias Socio-afectivas (Tabla 6.28).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

		EOD	EPD	ESAEQ	ESAEN
EOD	Correlación de Pearson	1	,487**	,141	,133
	Sig. (bilateral)	.	,000	,190	,218
	N	88	88	88	88
EPD	Correlación de Pearson	,487**	1	,288**	,309**
	Sig. (bilateral)	,000	.	,007	,003
	N	88	88	88	88
ESAEQ	Correlación de Pearson	,141	,288**	1	,779**
	Sig. (bilateral)	,190	,007	.	,000
	N	88	88	88	88
ESAEN	Correlación de Pearson	,133	,309**	,779**	1
	Sig. (bilateral)	,218	,003	,000	.
	N	88	88	88	88

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6.28: *Coeficientes de correlación bilateral tipo Pearson de las escalas del CPEAD-FA*

En la Tabla 6.29 presentamos la correlación existente entre la estrategia de *Atención y Concentración* y las escalas del CPEAD-FA de los jugadores cadetes seleccionados observando que existe una correlación positiva con las cuatro Escalas, por lo que ya podemos adelantar cierta influencia en el conjunto de las estrategias psicológicas, especialmente con las Socio-afectivas y dentro de ellas en las relacionadas con el Entrenador.

		ATENCION	EOD	EPD	ESAEQ	ESAEN
ATENCION	Correlación de Pearson	1	,383**	,373**	,590**	,652**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000
	N	88	88	88	88	88
EOD	Correlación de Pearson	,383**	1	,487**	,141	,133
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,190	,218
	N	88	88	88	88	88
EPD	Correlación de Pearson	,373**	,487**	1	,288**	,309**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,007	,003
	N	88	88	88	88	88
ESAEQ	Correlación de Pearson	,590**	,141	,288**	1	,779**
	Sig. (bilateral)	,000	,190	,007	.	,000
	N	88	88	88	88	88
ESAEN	Correlación de Pearson	,652**	,133	,309**	,779**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,218	,003	,000	.
	N	88	88	88	88	88

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6.29: *Coeficientes de correlación de la atención con las escalas del CPEAD-FA*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6.3.6 ANÁLISIS FACTORIAL DE LOS COMPONENTES PRINCIPALES

Los datos de los jugadores de fútbol cadete que se sometieron al Programa de Intervención en Estrategias de Atención y Concentración han sido analizados factorialmente con el método de los componentes principales y rotación Varimax.

El análisis de las variables se agrupa en torno a cuatro factores principales y si bien hay varios matices (por ejemplo: liderazgo, disciplina, formas de hacer las actividades y compresión) que pueden agruparse en más de un factor, dado el carácter exploratorio del presente estudio mantenemos la dualidad relativa pendiente de realizar análisis más profundos de los ítems correspondientes (Tabla 6.31).

- **FACTOR I:** Explica el 30.333% de la varianza de datos y está formado por las estrategias cognitivas de *Atención y Concentración* (CON) y *Nivel de cumplimiento de los planes previstos* (NCP) junto a las cuatro estrategias socio-afectivas hacia el Entrenador (Esa-En).

  Prestar atención y cumplir los planes previstos son elementos relacionados con actitudes favorables hacia el entrenador en su conjunto, así como la comunicación fluida, la aceptación del tipo de liderazgo, la exigencia y los sistemas de evaluación que utiliza, que son los elementos más importantes del Cuestionario.

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,221	32,634	32,634	5,221	32,634	32,634	4,853	30,333	30,333
2	2,384	14,897	47,531	2,384	14,897	47,531	2,309	14,432	44,765
3	2,096	13,097	60,628	2,096	13,097	60,628	2,162	13,514	58,279
4	1,699	10,620	71,248	1,699	10,620	71,248	2,075	12,970	71,248
5	1,110	6,940	78,188						
6	,839	5,246	83,434						
7	,673	4,209	87,643						
8	,556	3,477	91,120						
9	,445	2,782	93,902						
10	,345	2,155	96,057						
11	,215	1,345	97,402						
12	,207	1,295	98,698						
13	,093	,582	99,280						
14	,063	,397	99,677						
15	,032	,197	99,874						
16	,020	,126	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 6.30: *Análisis de la varianza de los matices del CPEAD-FA en jugadores de fútbol cadete sometidos a un plan de entrenamiento en estrategias de atención y concentración*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- **FACTOR II:** Constituye la organización y la planificación psicológica para la acción deportiva y explica el 14.432% de la varianza total. Lo forman las estrategias cognitivas de *Ambientación* (AMB), *Regularidad* (REG) y *Distribución del tiempo disponible* (DTP)..
- **FACTOR III:** Explica el 13.514% de la varianza y lo componen fundamentalmente estrategias socio-afectivas relacionadas con el equipo deportivo como son la *Aceptación del régimen de disciplina* (ARD), la *Motivación para jugar en equipo* (MOT) y la *Aceptación de los sistemas de entrenamiento* (ASE); además se incorpora a este factor la *forma de realizar la actividad deportiva* (FPA). Quizás esta sea una cuestión a revisar dado que cuando hablamos de deportes de equipo existen elementos condicionados más por el funcionamiento del grupo que por la determinación individual.
- **FACTOR IV:** Es una combinación de las estrategias cognitivas de organización y planificación y de las estrategias socio-afectivas hacia el equipo. Las relaciones que se han establecido entre las mismas nos lleva a plantear una revisión de la organización del Cuestionario considerando que debemos adaptar su estructura en función del tipo de deporte (individual o en equipo), ya que a las Estrategias Cognitivas les hemos asignado una orientación individual y personal y parece que no es ese su comportamiento, al menos en lo que a los deportes de equipo se refiere.

	Componente			
	1	2	3	4
COMPRENS	,515	,367	-,248	,621
ATENCION	,815	,072	-,041	,082
AMBIENTA	-,254	**,565**	-,217	-,343
REGULARI	-,089	**,737**	-,082	,465
ORDENLIM	,143	-,027	,290	**,651**
DISTRIBU	,081	**,834**	,240	-,104
FORMASPR	,471	-,179	-,509	,339
NIVELCUM	,838	-,331	-,179	,188
ARDISCIP	,396	-,250	,647	,272
MOTIVACI	,456	,058	,753	,096
ASISTEMA	-,095	-,024	,783	,002
APROBARE	,326	,070	,118	**-,783**
ACOMUNIC	,736	,301	,261	,090
ALIDERAZ	,573	-,505	,308	-,084
AEXIGEXC	,805	-,198	,053	-,051
AESTILEV	,853	-,116	,220	-,223

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 6.31:*Componentes del CPEAD-FA en jugadores de fútbol cadete*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6.3.7 ESTUDIO DE LA FIABILIDAD ALPHA DE CRONBACH

Los índices de fiabilidad del CPEAD-FA para jugadores de fútbol cadete en el test-retest se han calculado a partir del la aplicación de la fórmula de Cronbach, obteniéndose los resultados según la estructura inicial de la que se ha partido en el Cuestionario, es decir, no se ha llevado a cabo el análisis de la fiabilidad agrupando los matices en los factores definidos en el punto anterior, sino que se ha efectuado según las Escalas que venimos defendiendo a lo largo del diseño empírico.

En la Tabla 6.32 presentamos los resultados de cada una de las estrategias incluidas en el instrumento de evaluación observando que los índices de fiabilidad son aceptables con un Alpha global de .8212 e índices que superan el criterio mínimo establecido (Nunnllay, 1978) que oscila entre .8420 a .7960.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y SOCIO-AFECTIVAS	Scale	Scale Mean if Item Deleted	Corrected Variance if Item Deleted	Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Organización Psicológica	Comprensión y escucha	323,4318	826,8229	0,2158	0,8228
	Atención y concentración	318,3409	740,6870	0,6464	0,7977
	Ambientación psicológica	324,8295	880,9016	-0,0939	0,8420
	Regularidad en tareas	321,7159	827,7460	0,0178	0,8259
Planificación Psicológica	Orden y Limpieza	321,2614	843,0918	0,1251	0,8272
	Distribución del tiempo	319,8977	773,0584	0,4049	0,8130
	Formas de practicar	327,4886	863,9079	0,0087	0,8324
	Cumplir planes previstos	319,6477	793,5641	0,5829	0,8009
Actitudes hacia el Equipo	Aceptación disciplina	319,0455	745,4922	0,5287	0,8045
	Motivación en equipo	316,1136	745,6651	0,6512	0,7981
	Sistemas de entrenamiento	317,8977	780,2538	0,4592	0,8097
	Resultados del equipo	319,5795	761,1660	0,4604	0,8093
Actitudes hacia el Entrenador	Aceptación de comunicación	317,2045	729,0152	0,6682	0,7954
	Aceptación estilo de liderazgo	318,5568	729,3071	0,6251	0,7977
	Aceptación nivel de exigencia	316,4659	721,7689	0,6447	0,7960
	Aceptación sistemas de evaluación	317,2727	714,1776	0,6414	0,7984

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	Q	Prob.
Between People	4750,6563	87	54,6052		
Within People	25847,7500	1320	19,5816		
Between Measures	13106,9744	15	873,7983	669,3506	0,0000
Residual	12740,7756	1305	9,7630		
Total	30598,4063	1407	21,7473		
Grand Mean	21,3281				

Reliability Coefficients

N of Cases =	88	N of Items	16	
Alpha =	**0,8212**			

Tabla 6.32: *Coeficientes de fiabilidad Alpha del CPEAD-FA*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Para finalizar este apartado presentamos el análisis de la consistencia interna de la Escala a través de la correlación de las estrategias analizadas con el Cuestionario (item-test) aplicando una correlación bivariada de Pearson a cada variable respecto al Cuestionario total (Tabla 6.33).

	Correlaciones	Com	Con	Amb	Reg	Ord	Dtp	Fpa	Ncp	CPEADFA
CPEADFA	Correlación de Pearson	,313(**)	,712(**)	0,025	,287(**)	,224(*)	,510(**)	0,106	,664(**)	1
	Sig. (bilateral)	0,003	0	0,817	0,007	0,036	0	0,325	0	.
	Suma de cuadrados y productos cruzados	2439	6301	226,75	2494,25	1718,25	5012,25	786,25	6455,75	76010,5
	Covarianza	28,034	72,425	2,606	28,67	19,75	57,612	9,037	74,204	873,684
	N	88	88	88	88	88	88	88	88	88
	Significación	** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).								

	Correlaciones	Ard	Mot	Ase	Are	Acc	Ael	Ane	Aee	CPEADFA
CPEADFA	Correlación de Pearson	,621(**)	,713(**)	,543(**)	,560(**)	,734(**)	,701(**)	,719(**)	,716(**)	1
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0	0	0	0	0	.
	Suma de cuadrados y productos cruzados	6241,5	6041	4519,25	5538,25	6870	6921,75	7282,75	7162,5	76010,5
	Covarianza	71,741	69,437	51,945	63,658	78,966	79,56	83,71	82,328	873,684
	N	88	88	88	88	88	88	88	88	88

Tabla 6.33: *Consistencia interna de la escala (CPEAD-FA)*

6.3.8 BAREMOS CALCULADOS PARA JUGADORES DE FÚTBOL CADETE

Llegados a este punto y con la intención de cumplir con el objetivo propuesto de identificar grupos normativos que permitan llevar a cabo comparaciones adecuadas después de realizar los análisis estadísticos pertinentes, presentamos los baremos que se han calculado para los jugadores de fútbol cadetes del estudio realizado.

Los baremos nos servirán como criterio de comparación ajustado que identifique a cada sujeto en relación con su grupo de referencia. Además, a través de ellos dispondremos del feedback necesario para cumplir con el objetivo estratégico fundamental de nuestro Proyecto: estrategias de aprendizaje versus estrategias de entrenamieto.

1. *Percentiles para las escalas de estrategias (EO-D, EP-D, ESA-EQ y ESA-EN):* con el fin de tener una visión de conjunto de cada una de ellas. Conociendo las interacciones e interdependencia mutua de las mismas, podremos adelantar "perfiles ajustados o de riesgo" (Tabla 6.34).
2. *Baremos para las Estrategias Cognitivas de Organización y Planificación en cada uno de los matices en ellas incluidos:* Interesa conocer los componentes estratégicos para identificar planes de acción específicos (Tabla 6.35)
3. *Baremos para las Estrategias Socio-afectivas hacia el Equipo y hacia el Entrenador:* Nos proporcionarán la información necesaria para establecer criterios de actuación en grupo y estilos de dirección de equipos deportivos (Tabla 6.36)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

		EOD	EPD	ESAEQ	ESAEN
N	Válidos	88	88	88	88
	Perdidos	0	0	0	0
Media		76,68	76,70	92,36	95,50
Desv. típ.		8,413	8,265	10,575	13,022
Varianza		70,771	68,303	111,820	169,563
Asimetría		,009	-,063	-,571	-,968
Error típ. de asimetría		,257	,257	,257	,257
Curtosis		,001	1,953	,625	,334
Error típ. de curtosis		,508	,508	,508	,508
Mínimo		55	48	60	57
Máximo		95	101	114	114
Percentiles	1	55	48	60	57
	5	62	65	72	69
	10	66	68	79	75
	15	69	69	82	79
	20	70	70	84	84
	25	71	72	86	88
	30	72	73	88	91
	35	73	73	89	93
	40	74	75	91	95
	45	75	77	91	98
	50	77	78	93	100
	55	77	79	94	101
	60	78	79	95	101
	65	80	80	97	103
	70	81	80	99	104
	75	81	81	100	106
	80	84	81	102	107
	85	85	83	103	108
	90	90	85	105	109
	95	93	93	108	111
	99	95	101	114	114

Tabla 6.34: *Percentiles para las cuatro escalas de estrategias del CPEAD-FA*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CPEAD-FA: BAREMOS CALCULADOS PARA FUTBOL CADETE									
ESTRATEGIAS COGNITIVAS		ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN				ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN			
		Comprensión y escucha activa	Atención y Concentración	Ambientación	Regularidad	Orden y Limpieza	Distribución del Tiempo	Formas de hacer la Actividad	Nivel de Cumplimiento de Planes
	N	88	88	88	88	88	88	88	88
	Media	17,82	22,91	16,42	19,53	19,99	21,35	13,76	21,6
	Desv. típ.	3,034	3,443	3,526	3,377	2,985	3,821	2,881	3,78
	Asimetría	0,4	-0,824	0,373	-0,382	0,595	-0,801	0,253	-0,331
	Error típ. de asimetría	0,257	0,257	0,257	0,257	0,257	0,257	0,257	0,257
	Curtosis	-0,002	1,516	0,276	1,291	0,819	1,84	-0,106	-0,186
	Error típ. de curtosis	0,508	0,508	0,508	0,508	0,508	0,508	0,508	0,508
"P"	**Mínimo**	**11**	**10**	**8**	**7**	**13**	**7**	**8**	**11**
	Máximo	**26**	**30**	**27**	**26**	**29**	**30**	**20**	**29**
BAREMOS	**1**	11	10	8	7	13	7	8	11
	5	13	17	11	14	16	14	9	15
	10	14	19	12	16	17	17	10	16
	15	15	19	12	16	17	18	11	18
	20	15	21	13	17	17	19	12	18
	25	16	21	14	18	18	19	12	19
	30	16	21	14	18	18	20	12	20
	35	17	22	15	19	19	20	13	20
	40	17	22	16	19	19	21	13	20
	45	17	23	16	19	19	21	13	22
	50	18	23	17	19	20	22	13	22
	55	18	24	17	20	20	22	14	22
	60	18	24	17	20	21	22	14	23
	65	19	25	18	21	21	23	14	24
	70	19	25	18	21	21	24	15	24
	75	20	26	18	22	22	24	16	24
	80	20	26	19	22	22	24	16	25
	85	21	26	20	24	22	25	17	26
	90	22	27	21	24	24	26	18	26
	95	24	28	23	26	26	28	20	28
	99	26	30	27	26	29	30	20	29

Tabla 6.35: *Baremos para las estrategias cognitivas de organización y planificación*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CPEAD-FA: BAREMOS CALCULADOS PARA FUTBOL CADETE									
ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS		ACTITUDES HACIA EL EQUIPO				ACTITUDES HACIA EL ENTRENADOR			
		Aceptación de la Disciplina	Motivación por la Actividad	Aceptación Sistemas de Entrenamiento	Aprobación de los resultados del Equipo	Capacidad de Comunicación	Estilo de Liderazgo	Nivel de Exigencia	Estilo de Evaluación
N		88	88	88	88	88	88	88	88
Media		22,2	25,14	23,35	21,67	24,05	22,69	24,78	23,98
Desv. típ.		3,91	3,295	3,234	3,847	3,642	3,84	3,938	3,892
Asimetría		-0,594	-0,684	-0,49	-0,624	-0,749	-0,631	-0,867	-1,097
Error típ. de asimetría		0,257	0,257	0,257	0,257	0,257	0,257	0,257	0,257
Curtosis		0,932	0,168	0,163	1,54	1,119	-0,22	0,095	1,599
Error típ. de curtosis		0,508	0,508	0,508	0,508	0,508	0,508	0,508	0,508
"P"	PD Mínimo	**10**	**16**	**14**	**7**	**11**	**12**	**14**	**9**
	PD Máximo	**30**	**30**	**30**	**29**	**30**	**29**	**30**	**30**
BAREMOS	**1**	10	16	14	7	11	12	14	9
	5	16	18	17	15	18	16	17	16
	10	17	20	19	17	20	17	19	19
	15	18	21	20	18	20	18	20	20
	20	19	23	20	19	21	19	21	21
	25	20	23	21	19	22	20	23	22
	30	21	24	22	20	22	21	24	23
	35	21	24	22	20	23	21	24	23
	40	22	25	23	21	24	22	25	24
	45	22	25	23	21	24	23	25	24
	50	**23**	**25**	**24**	**22**	**24**	**23**	**26**	**25**
	55	23	26	24	22	25	24	26	25
	60	23	26	24	22	25	24	27	26
	65	24	27	25	23	26	25	27	26
	70	24	27	25	23	26	25	27	26
	75	24	27	26	25	27	26	28	27
	80	25	28	26	25	27	26	28	27
	85	26	29	27	26	28	27	29	28
	90	27	29	28	26	29	27	29	28
	95	29	30	28	28	30	28	30	29
	99	30	30	30	29	30	29	30	30

Tabla 6.36: *Baremos de las estrategias socio-afectivas hacia el equipo y el entrenador*

6.4 RESULTADOS DE LOS DEPORTISTAS EN EL CPEAD-FC

Después del análisis exhaustivo de los resultados en el CPEAD-FA de los deportistas evaluados puede ser interesante conocer los resultados obtenidos mediante la aplicación del CPEAD-FC en deportistas de categorías y niveles más inferiores (Gráfico 6.29 y 6.30). El cuestionario ha sido adaptado para alcanzar un nivel de comprensión adecuado a sujetos entre 8 y 15 años, cuyos datos demográficos pueden ser consultados en el Apéndice 2.

No es nuestro objetivo realizar un análisis detallado de los resultados en estos sujetos, por lo que sólo presentaremos los estadísticos descriptivos más elementales.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

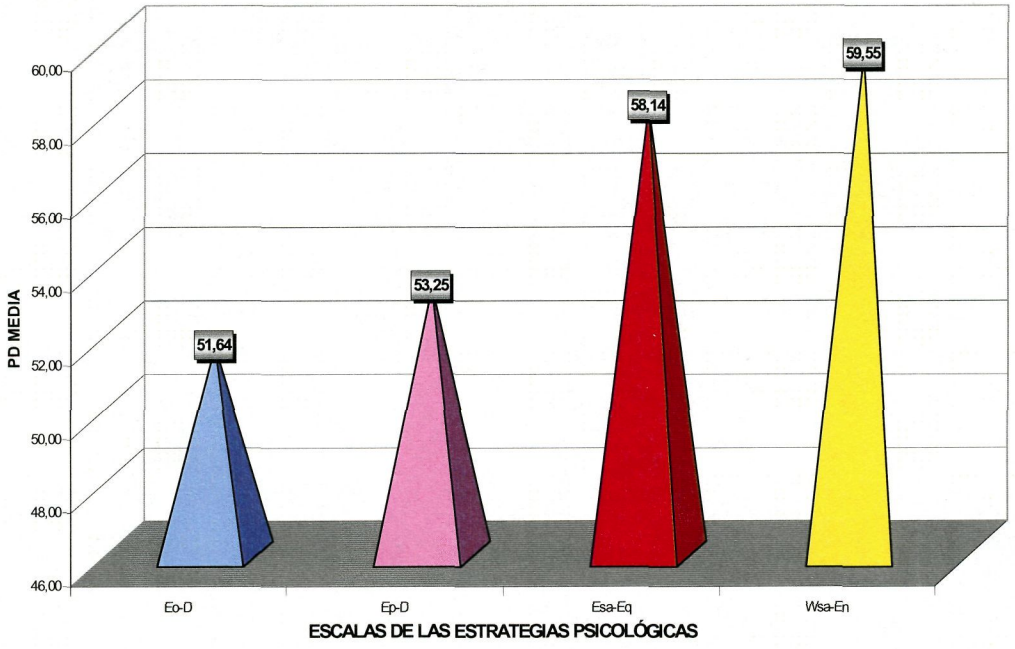


Gráfico 6.29: *Puntuaciones medias de las estrategias psicológicas obtenidas con el CPEAD-FC*

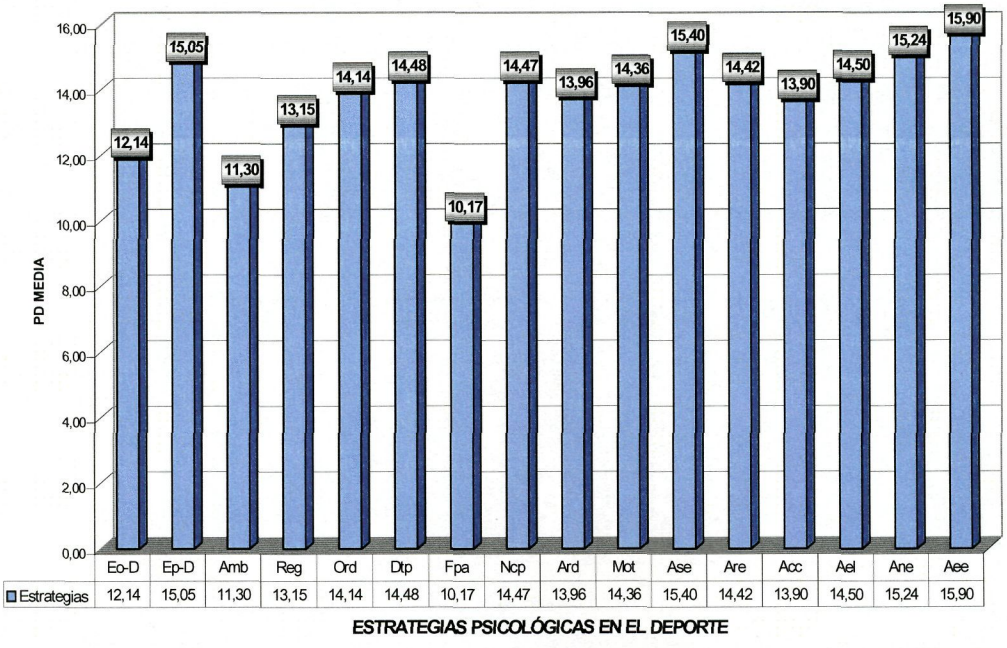


Gráfico 6.30: *Puntuaciones medias de las variables psicológicas obtenidas con el CPEAD-FC*

Por último un breve comentario para indicar que también en esta Forma C de nuestro cuestionario se observan puntuaciones medias globales con similares niveles a los obtenidos con la Forma A y no coincidentes con los que se analizan a continuación en el CPEAD-FE.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

6.5 ANÁLISIS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN DEL CPEAD-FE

¿Qué opinión les merece a los entrenadores deportivos la cuestión de las estrategias psicológicas de sus equipos?

Uno de los criterios para analizar la validez extrínseca es estudiarla mediante la comparación de los resultados del CPEAD-FA y un criterio externo, en este caso la *Escala de Valoración de las Estrategias* aplicada a los entrenadores de los equipos que han participado en nuestro Proyecto. Son personas cualificadas que conocen suficientemente determinadas cuestiones de los deportistas que nos interesan, concretamente las variables incluidas en el cuestionario que integran cada uno de los factores de las escalas correspondientes.

Eliminar estas variables extrañas aún no ha sido posible, aunque por nuestra parte hemos pretendido disminuir su evidencia recurriendo directamente a los entrenadores de cada equipo, por lo que no será considerada como un criterio externo estricto sino como un instrumento útil y adecuado, aunque imperfecto, para poder establecer comparaciones entre lo que cada sujeto piensa de sí y lo que opinan los que lo conocen de manera cercana, es decir, se trata de evaluar las mismas escalas con sus respectivas variables que explora el CPEAD.

El entrenador califica a cada equipo en cada variable con el mismo tipo de escala de valoración utilizada que luego se transforman en puntuaciones directas (de 1 a 5) según la opción seleccionada. Con el resultado alcanzado podremos comprobar la consistencia el CPEAD y, por tanto, su validez. Los estadísticos descriptivos que se registran en la tabla siguiente corresponden a las Escalas del Cuestionario y a los dos factores globales que la componen: Cognitivo y Socio-afectivo.

	Media	Desviación típica	N
Eo-D	13,11	2,221	193
Ep-D	12,63	1,827	193
Esa-Eq	10,66	4,318	193
Esa-En	12,16	1,923	193
Ecogn	25,74	3,325	193
Esoc-af	22,82	4,771	193

Tabla 6.37: *Puntuaciones de los entrenadores en las escalas del CPEAD-FE*

Las puntuaciones medias alcanzadas por el grupo de entrenadores en las escalas del CPEAD-FE indican la importancia dada a las estrategias cognitivas, lo que de alguna manera contradice los resultados que venimos analizando en las diferentes modalidades deportivas con puntuaciones más altas en las estrategias socio-afectivas, es decir, no podemos afirmar la coincidencia entre la valoración de los entrenadores y la de los deportistas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Para profundizar en este análisis es importante realizar los coeficientes de correlación entre unas y otras puntuaciones para comprobar dichas diferencias cuyos resultados representamos en el Gráfico 6.31. Las puntuaciones de cada una de las estrategias psicológicas pueden ser consultadas en el Apéndice 3.

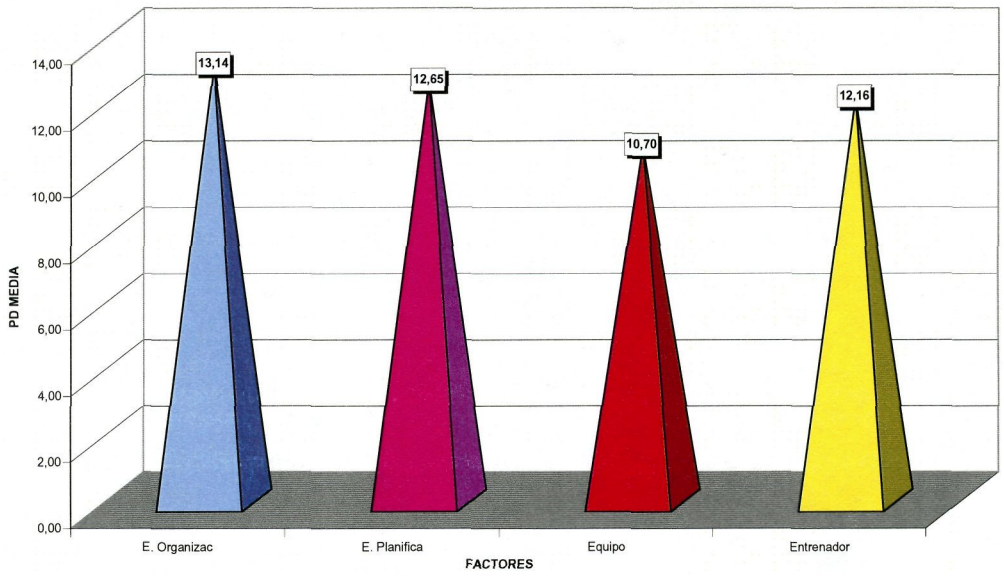


Gráfico 6.31: *Puntuaciones medias de los entrenadores en las escalas del CPEAD-FE*

Igualmente importante es conocer la opinión que les merece a los entrenadores la relación entre las distintas variables del cuestionario de manera que podamos contrastar estos datos con los calculados para los deportistas y así comprobar cómo unos y otros consideran que se produce la relación conjunta de las variables.

		Eo-D	Ep-D	Esa-Eq	Esa-En	ECogn	ESoc-af
Eo-D	Correlación de Pearson	1	,344**	-,091	,014	,857**	-,076
	Sig. (bilateral)	.	,000	,210	,845	,000	,292
	N	193	193	193	193	193	193
Ep-D	Correlación de Pearson	,344**	1	,175*	,017	,779**	,165*
	Sig. (bilateral)	,000	.	,015	,815	,000	,022
	N	193	193	193	193	193	193
Esa-Eq	Correlación de Pearson	-,091	,175*	1	,025	,036	,915**
	Sig. (bilateral)	,210	,015	.	,725	,624	,000
	N	193	193	193	193	193	193
Esa-En	Correlación de Pearson	,014	,017	,025	1	,019	,426**
	Sig. (bilateral)	,845	,815	,725	.	,796	,000
	N	193	193	193	193	193	193
ECogn	Correlación de Pearson	,857**	,779**	,036	,019	1	,040
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,624	,796	.	,584
	N	193	193	193	193	193	193
ESoc-af	Correlación de Pearson	-,076	,165*	,915**	,426**	,040	1
	Sig. (bilateral)	,292	,022	,000	,000	,584	.
	N	193	193	193	193	193	193

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 6.38: *Matriz de correlación de los entrenadores en las escalas del CPEAD-D*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Como se puede observar en la tabla anterior, encontramos correlación significativa al 0.01 (bilateral) positiva entre las escalas que pertenecen a cada uno de los dos factores (cognitivo y socio-afectivo) y, a su vez, la escala de estrategias de planificación presenta correlación con la escala de estrategias socio-afectivas hacia el equipo deportivo aunque ambos factores parece ser que no guardan relación alguna, lo cual indica una cierta independencia entre ellos.

Otro resultado de interés que se ha calculado y que podemos denominar como "Sistema Cruzado de Estrategias", es la comparación de puntuaciones medias en esta escala de valoración respecto al tipo de deporte al que pertenecen los entrenadores (individual o de grupo). Como se puede observar en el gráfico siguiente, las estrategias de organización son más valoradas en los deportes individuales, mientras que las de planificación lo son en los deportes de grupo; en cambio, las estrategias socio-afectivas se comportan de forma contraria.

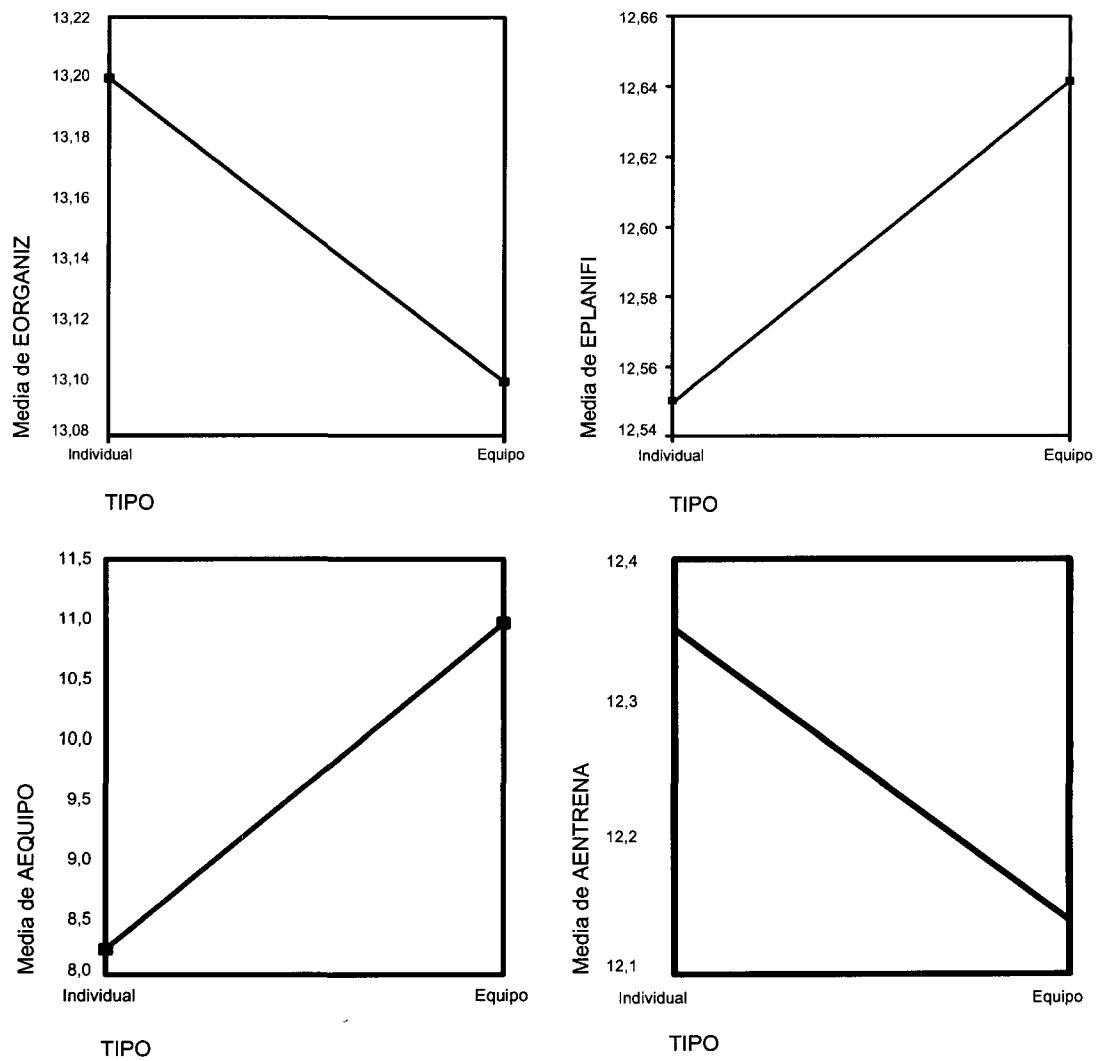


Gráfico 6.32: *Comparación de las puntuaciones medias de los entrenadores según el tipo de deporte*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Calculado el *análisis factorial* de las 16 variables del CPEAD-FE de los componentes principales de los entrenadores de la categoría fútbol cadete en dichas variables con el método de extracción análisis de los componentes principales y el método de rotación normalización de la Varimax con Kaiser, aparecen cuatro componentes que explican un 73.058% del total de la varianza bruta y el 68.459 % de la varianza reescalada.

Los *coeficientes de fiabilidad* para encontrar la congruencia de las respuestas que han dado los entrenadores nos informa de la consistencia interna del instrumento. El indicador global obtenido para la prueba se apoya en los resultados alcanzados que oscilan entre el 0.7299 en la Escala de Estrategias Socio-afectivas y el 0,7550 en la escala de Estrategias Cognitivas, con un coeficiente de fiabilidad global Alpha de Cronbach de 0.7717.

La comparación establecida entre lo que piensan los deportistas sobre sí mismos y lo que piensan sus entrenadores manifiesta que existen correlaciones positivas en ambos casos y entre las diferentes variables (estrategias), pero cuando la comparación se hace de forma conjunta estas correlaciones ya no son tan evidentes, luego el análisis de la validez externa del cuestionario a través de este método queda pendiente de investigación. En cambio nos parece significativo el resultado que se refiere a la consideración del tipo de deporte, donde la valoración más alta se da en la Escala Cognitiva de Planificación y en la Escala Socio-afectiva hacia el Equipo cuando se refiere a deportes de grupo; por último, las Estrategias de las Escalas Organización y Socio-afectivas hacia el entrenador, son más valoradas en los deportes de tipo individual.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

RESUMEN

La estructura de las investigaciones realizadas se ha configurado de manera escalonada, es decir, partiendo del objetivo general de contextualizar el CPEAD al ámbito deportivo aún a sabiendas de que la muestra elegida para cada uno de los deportes seleccionados no es representativa de la población canaria.

En primer lugar, se han analizado 17 modalidades deportivas realizando un análisis descriptivo de los resultados en cada una de las escalas y variables psicológicas, en función de las variables demográficas consideradas; un análisis de la fiabilidad como consistencia interna del instrumento; las correlaciones de las diferentes variables y escalas; las componentes de la varianza y el análisis factorial de las estrategias psicológicas y el cálculo de los baremos correspondientes para todas las modalidades deportivas.

El segundo escalón, investiga la modalidad deportiva fútbol por ser la muestra disponible más amplia, aunque no hay suficientes jugadores en cada una de las categorías ni divisiones como para considerar representada la población de Canarias, por lo que se ha vuelto a realizar un análisis estadístico de tipo descriptivo ensayando algún baremo general para esta modalidad deportiva.

El tercer escalón es un Estudio Piloto de la categoría cadete para diseñar un plan de intervención en una de las Estrategias Cognitivas de Organización: *Atención y Concentración.* El instrumento que nos ha servido para realizar la evaluación inicial (pretest) y final (postest) es el CPEAD-FA y nuestro objetivo es doble: evaluar el efecto producido por la intervención realizada y comprobar si el instrumento utilizado es sensible a los posibles cambios producidos en los jugadores respecto a la estrategia cognitiva de atención y concentración.

Los datos de los deportistas de categorías inferiores (benjamín a cadete), obtenidos a partir de la aplicación del CPEAD-FC, han sido esbozados de forma rápida para conocer cómo son las puntuaciones medias globales que manifiestan. Finaliza el presente capítulo con el análisis de la Escala de Valoración aplicada a los entrenadores deportivos (CPEAD-FE) para utilizar los datos en el análisis de la validez externa y conocer la opinión de los entrenadores respecto a las estrategias que consideran utilizan sus pupilos.

A la vez tenemos la necesidad de adaptar el Cuestionario a cada modalidad deportiva, ya que no en vano cada una de ellas tiene características y dimensiones propias que influyen de manera importante en las condiciones psicológicas de los deportistas que en ellas participan.

Este es nuestro gran reto: demostrar que el CPEAD es un instrumento válido y fiable que puede ser utilizado de forma fácil y rápida para orientar a los profesionales del entrenamiento deportivo y a los propios deportistas con el feedback adecuado para que sepan lo que deben hacer en su actividad profesional deportiva.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN, PROYECCIÓN Y CONCLUSIONES

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

7

El análisis efectuado a lo largo de todo el proceso de investigación, las investigaciones realizadas en diferentes modalidades deportivas, la orientación hacia un deporte específico y el diseño de un plan de afrontamiento de estrategias psicológicas, nos ha proporcionado una visión de conjunto de la opinión que tienen los deportistas y los entrenadores de las condiciones psicológicas bajo las cuales llevan a cabo su actividad. En definitiva, es una reflexión intencionada de aquellas variables que consideramos juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje deportivo.

A continuación exponemos algunas reflexiones que hemos logrado deducir a partir de la presente investigación y que desde nuestro punto de vista podrían orientar la mejora de la organización y planificación estratégicas y favorecer un clima de relaciones interpersonales en el deporte que aumente la satisfacción de las personas directamente implicadas. *Mejorar la disposición psicológica en general y las tareas deportivas en particular a través de unas condiciones que ayuden a conseguir los objetivos propuestos* ha sido nuestra meta desde un principio.

Como ya hemos indicado en capítulos anteriores, el propósito de la presente investigación es favorecer la actuación del deportista mediante el empleo de diversas técnicas psicológicas y el establecimiento de estrategias cognitivas que faciliten la solución de diferentes situaciones, tanto en el entrenamiento como en la competición, así como el desarrollo de estrategias socio-afectivas que influyen directamente en el rendimiento, especialmente en los deportes de equipo, por lo que era necesario poder medir, evaluar y diagnosticar las variables que intervienen en el contexto deportivo teniendo en cuenta que los aspectos psicológicos están condicionados por factores deportivos, personales y sociales.

Para ello hemos utilizado el CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS como instrumento que nos proporcione los datos necesarios para llevar a cabo dicha actividad, especialmente para analizar la información registrada.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

7.1 DISCUSIÓN

Resulta prácticamente imposible resumir en un solo apartado el cúmulo de información obtenida a lo largo de diez años de trabajo. Así pues, haremos un esfuerzo de síntesis para destacar aquellos elementos más importantes.

Después del análisis de los resultados vistos en el capítulo anterior procede la discusión sobre los mismos respecto a la prueba en su conjunto, al análisis de las diferentes modalidades deportivas, al estudio de una modalidad con sus diferentes categorías y la reflexión de la experiencia llevada a cabo con jóvenes deportistas mediante un programa de intervención que nos dé la posibilidad de demostrar la funcionalidad del instrumento objeto de nuestra investigación.

7.1.1 ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS EN LAS DIFERENTES MODALIDADES DEPORTIVAS

Los resultados encontrados han confirmado nuestra idea previa en lo que se refiere a las diferencias existentes entre las estrategias psicológicas en función del tipo de deporte que se practica y en las comparaciones relativas al género ha quedado patente que en deportistas masculinos las estrategias cognitivas son superiores, mientras que las socio-afectivas están más desarrolladas en deportistas femeninas. No obstante, hay que decir que el número de sujetos según el género no está compensado, luego esta es una apreciación únicamente informativa.

Respecto a las estrategias cognitivas de organización, hemos observado diferencias significativas especialmente en triatlón con respecto a artes marciales, baloncesto, balonmano, fútbol, fútbol sala, hockey, natación, natación sincronizada y winsurf; fútbol con waterpolo; y natación con voleibol y waterpolo. En las estrategias cognitivas de planificación, triatlón vuelve a ser nuevamente el deporte con mayores diferencias respecto al resto de modalidades deportivas, salvo con vela, mientras que baloncesto las tiene con artes marciales, balonmano y voleibol.

Desde la orientación socio-afectiva las diferencias se hacen más significativas aún, siendo hockey, triatlón y winsurf los deportes con mayores diferencias en sus puntuaciones medias. En las estrategias socio-afectivas hacia el equipo deportivo, atletismo, béisbol, hockey, natación y triatlón son los que presentan las mayores diferencias y en las estrategias socio-afectivas referidas al entrenador, de nuevo hockey, triatlón y winsurf obtienen las puntuaciones más dispares.

La categoría ha sido otra de las variables analizadas y en ella descubrimos cómo a medida que se asciende los dos tipos de escalas estratégicas puntúan más alto, es decir, los deportistas de mayor categoría utilizan más eficazmente las condiciones psicológicas. Así pues, una vez más podemos mantener la hipótesis formulada dado que se han observado diferencias entre la categoría nacional, regional y base; luego podemos afirmar que las estrategias se desarrollan y aprenden en la medida en que se

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

lleve a cabo el entrenamiento oportuno acompañado de la práctica pertinente. Por tanto, seguimos considerando el paradigma experto-novato como referente para el aprendizaje deportivo.

Si revisamos el análisis de los resultados en función del nivel o división deportiva en la que participan los sujetos descubrimos que las estrategias cognitivas de organización obtienen puntuaciones más altas en los niveles profesionales de primera, segunda, tercera, regional preferente y regional segunda en comparación con el deporte juvenil, cadete e infantil, donde las puntuaciones son más bajas. En cambio, las estrategias socio-afectivas se comportan de manera original en primera, segunda, tercera y regional preferente, donde encontramos puntuaciones más elevadas, aunque se produce un descenso generalizado en el deporte juvenil, salvo regional segunda, para recuperar de nuevo una puntuación similar a la de los niveles iniciales en las divisiones cadete e infantil. Por tanto, este puede ser un fenómeno interesante de analizar, dado que es en estos niveles (regional primera y juvenil) donde se produce la mayor tasa de abandono deportivo, cuestión no tratada en esta investigación pero que puede ser planteada a partir del estudio de las variables psicológicas que nos ocupan.

Estas observaciones nos informan de la capacidad de discriminación que posee el CPEAD para identificar determinados perfiles estratégicos en función de la modalidad deportiva. Luego podemos afirmar que existen diferencias significativas entre las distintas modalidades deportivas evaluadas, la categoría y la división o nivel deportivo y que, consecuentemente, deberemos llevar a cabo las adaptaciones adecuadas para cada una de dichas variables, atendiendo incluso al género y al tipo de deporte que se desea evaluar.

Es notable la diferencia observada en todas las modalidades deportivas a favor de las estrategias socio-afectivas, ya que parece que los deportistas anteponen los aspectos socio-afectivos a los cognitivos. Estas diferencias pueden quedar justificadas si entendemos que existen dos niveles psicológicos implícitos, es decir, mientras que las estrategias cognitivas pueden asociarse a capacidades o habilidades, las socio-afectivas dependen de un criterio de pensamiento o sentimiento de aceptación o rechazo.

También hemos comprobado que en las estrategias cognitivas las variables ambientación física y psicológica (AMB), forma de realizar las actividades y uso del material apropiado (FPA) son estrategias poco desarrolladas en el conjunto de los deportes, mientras que el resto se encuentran a un nivel aceptable destacando sobremanera la atención y concentración (CON) y el nivel de cumplimento de los planes previstos (NCP). En lo que a las estrategias socio-afectivas se refiere, se observa un cierto rechazo hacia la disciplina en el equipo (ARD), poca aprobación de los resultados deportivos (ARE) y el estilo de liderazgo (AEL) es uno de los problemas que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

se presentan en esta dimensión considerando los deportistas que hay tendencia al autoritarismo por parte de los entrenadores, el resto de las variables alcanzan un nivel de aceptación óptimo, especialmente en el nivel de exigencia del entrenador (ANE).

Indudablemente mantenemos la influencia mutua que existe entre estas dos dimensiones (cognitiva y socio-afectiva) y por ello se han evaluado conjuntamente. Son los coeficientes de correlación los que nos garantizan la existencia de esta relación entre las cuatro escalas investigadas. Las correlaciones observadas entre las mismas son significativas, especialmente las que pertenecen a la misma dimensión y ello nos da la posibilidad de establecer *perfiles de riesgo* mediante la combinación de las diferentes estrategias y sus correlaciones para plantear hipótesis de *perfiles ajustados* que sirvan de orientación en el diseño de programas de intervención específicos con equipos en su conjunto o en deportistas concretos.

Planteamos la fiabilidad de la prueba en términos de congruencia en las respuestas dadas a las diferentes cuestiones presentadas en el CPEAD-FA. Los deportistas han contestado a todas las cuestiones, de manera que el coeficiente calculado se apoya en la relación existente entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos en los distintos grupos de cuestiones (método de las dos mitades) que nos ha llevado a obtener una estimación de coeficiente de fiabilidad que oscila entre .6834 en la parte 1 y .9214 en la parte 2. Estos resultados muestran que la consistencia interna del cuestionario con todos los matices es alta, con un coeficiente de fiabilidad comprendido entre .8902 y .8551.

La validez factorial del cuestionario ha sido uno de los propósitos de nuestra investigación, por lo que se estimó el modelo de medición representando a dos estructuras básicas con cuatro componentes fundamentales que de alguna manera no coinciden con el diseño original que presenta el instrumento, pero que puede informar del peso de los elementos de cada componente aún cuando puede estar constituido por dos componentes que representan a las dos escalas: socio-afectiva y cognitiva.

7.1.2 DIFERENCIAS ENTRE JUGADORES DE FÚTBOL EVALUADOS CON EL CPEAD

Como ya se ha indicado en el capítulo anterior, diferenciar a los deportistas por sus estrategias psicológicas es uno de los objetivos de nuestro cuestionario. En este estudio el grupo de jugadores de fútbol ha sido seleccionado para contextualizar nuestra investigación en una modalidad deportiva concreta.

En las estrategias cognitivas de organización los jugadores de categoría nacional se muestran más favorables al uso de este tipo de estrategias, donde la compresión, la escucha activa, la atención y la concentración juegan un papel importante en su actividad deportiva y se preparan psicológicamente mejor para el entrenamiento y la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

competición, realizando sus tareas con regularidad y desempeño; por el contrario, los jugadores de categoría senior son los que tienen más descuidado el uso de este tipo de estrategias. Según la división de los equipos, los futbolistas que obtienen mejores resultados en esta escala son los de segunda, tercera, regional preferente y cadetes.

En las estrategias de planificación deportiva, la categoría nacional es la que muestra las diferencias más grandes con respecto a las demás: son ordenados, distribuyen el tiempo disponible de forma adecuada y suelen cumplir los planes previstos; en cambio, la manera de realizar la actividad y el uso del material alcanzan en los jugadores de categoría amater un nivel más alto al gozar de una mayor independencia y organizar su trabajo de manera más auto-regulada. Los jugadores de categorías regional, amateur y senior son los que alcanzan niveles más bajos en este tipo de estrategias y según la división del equipo, son los jugadores de segunda, tercera y regional preferente los que alcanzan niveles adecuados en estrategias de planificación.

En las estrategias socio-afectivas hacia el equipo, los futbolistas de categoría nacional y fútbol base mantienen puntuaciones óptimas en cada uno de los matices que componen esta escala de manera que aceptan la disciplina del equipo, se sienten motivados por el trabajo en grupo, consideran adecuados y correctos los sistemas de entrenamiento y aceptan los resultados que el quipo alcanza en sus actividades, en definitiva, alcanzan un nivel de cohesión positivo y fomentan la coordinación en el equipo. Las categorías senior y amateur tienen las puntuaciones más bajas. Atendiendo a la división, los jugadores con mejores actitudes hacia el equipo son los de segunda, tercera, regional preferente y cadetes.

En las estrategias socio-afectivas hacia el entrenador, quienes mejor aceptan el rol que desempeña el entrenador son los jugadores de deporte base y los de categoría nacional. En los matices de aceptación del estilo de liderazgo y estilos de evaluación, los jugadores más jóvenes tienen actitudes más favorables; en cambio, respecto a la aceptación del grado de comprensión y comunicación y el nivel de exigencia, los jugadores de categoría nacional presentan mejores puntuaciones que los de las categorías amateur y senior. Por división, los jugadores con mayor aceptación del estilo que utiliza su entrenador son los de segunda, tercera, regional preferente y cadetes.

La posición en la clasificación no es una variable que esté relacionada con el nivel de estrategias psicológicas en el conjunto de los jugadores de fútbol, aunque no ocurre lo mismo cuando el análisis se lleva a cabo según la división o nivel. La temporada deportiva marca una evolución descendente en las estrategias cognitivas y ascendente en la socio-afectivas, salvo en la temporada 2002/03 que es donde se registran los mejores resultados.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Los análisis de correlación realizados confirman coeficientes similares a los encontrados en todas las modalidades deportivas y la significación es del 0.01 (bilateral) en todas las escalas.

El análisis factorial sigue presentando cuatro factores (componentes) que explican un nivel aceptable de varianza (68.019%). El primero de ellos conforma la totalidad de las estrategias socio-afectivas y explica por sí solo el 44.990% de la varianza. La fiabilidad calculada es similar a la anteriormente expuesta para todas las modalidades deportivas, encontrándonos con un coeficiente de fiabilidad alpha global de .8677 en los jugadores de fútbol, indicando con ello el buen grado de fiabilidad del cuestionario.

La elaboración de los baremos del grupo normativo fútbol nos ofrece la posibilidad de hacer comparaciones significativas entre las escalas de estrategias psicológicas, los matices de las estrategias cognitivas y los matices de las estrategias socio-afectivas, disponiendo de referentes empíricos que nos garanticen una cierta seguridad en las comparaciones individuales y de equipo.

El procedimiento a seguir es relacionar la actuación de un determinado sujeto con la de su grupo de referencia en términos de porcentaje (P), es la conversión de puntuaciones directas a normativas correspondientes expresadas en las tablas baremo. Esta información nos será de gran utilidad para llevar a cabo la primera fase del correspondiente Informe Psicológico, a partir del cual podemos elaborar el diagnóstico definitivo y las estrategias psicológicas de afrontamiento oportunas.

7.1.3 EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN JUGADORES DE FÚTBOL CADETE

La base del paradigma desde la cual podemos aproximarnos a las estrategias de atención y concentración es el modelo de Cook (1997), que las describe como una simple, profunda, directa, accesible y fácilmente aplicable en el marco de la competición deportiva y sugiere que la concentración implica más bien un proceso simple y directo hacia cuatro pasos: observar, emplear estrategias para alcanzar el éxito, imaginar realizando de dichas estrategias y tener auto-confianza.

Una característica final y esencial de este modelo es la representación de las relaciones entre la concentración de un individuo y su nivel de confianza. Así como la atención tiene una dirección y una amplitud, el nivel de confianza experimentado no se aprende y desarrolla sólo para saber utilizar de forma adecuada las estrategias, también para tener la energía suficiente y la confianza adecuada en las habilidades psicológicas para alcanzar los objetivos.

Una vez realizado el pertinente análisis de resultados de los sujetos que han participado en el estudio piloto, procede identificar los aspectos más importantes, sacar las conclusiones oportunas y revisar los errores cometidos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Respecto a las variables seleccionadas consideramos que las mismas cumplen el objetivo previsto de conocer la sensibilidad del CPEAD-FA, de manera que después de una aplicación inicial (pre-test) pasamos a la intervención de una estrategia previamente seleccionada (atención y concentración) para finalizar con una nueva aplicación del instrumento (post-test) y evaluar la diferencia entre ambas aplicaciones.

Las variables han quedado bien delimitadas y definidas y los resultados hablan por sí solos. Indudablemente no se ha llevado un control exhaustivo de otras variables presentes que nuestro diseño no controlaba, pero entendemos que son variables comunes a los cuatro equipos participantes que podían tener el mismo grado de influencia. Esta es una de las deficiencias observadas en nuestra investigación, ya que el estilo de cada entrenador, la edad de los jugadores, la evolución y desarrollo de la temporada, etc., son aspectos importantes que no se pueden dejar al azar.

El sistema de hipótesis planteado se ajustó al diseño del experimento, de manera que después de analizar los resultados podemos afirmar que:

- Los resultados alcanzados en el CPEAD-FA por los dos equipos de fútbol de la categoría cadete pertenecientes al grupo experimental después de recibir el tratamiento (programa de intervención en atención y concentración) son diferentes a los conseguidos por los dos equipos del grupo control, que no realizaron dicho programa. Luego se rechaza la HO para la variable independiente (VI_01).
- Los resultados del grupo experimental son más altos que los resultados conseguidos por el grupo control al final del experimento en el CPEAD-FA. Luego podemos rechazar la HI para la variable independiente.
- Las puntuaciones evaluadas en los jugadores de los dos equipos del grupo experimental al final del tratamiento no son iguales a los resultados evaluados antes de realizar las actividades del programa de intervención. Por tanto rechazamos la HO para la variable dependiente.
- Las puntuaciones conseguidas por los jugadores del grupo experimental antes de recibir son más bajas que las conseguidas después de participar en el programa de intervención. De modo que rechazamos la HI para la variable dependiente.

Rechazadas las hipótesis y vistos los resultados no podemos afirmar con toda rotundidad que el éxito conseguido se deba exclusivamente a la intervención directa llevada a cabo por el programa seleccionado, (VI_01), aunque sabemos la influencia que tienen otras variables aquí no controladas, pero cierto es que en los jugadores del grupo control estos resultados han sido otros.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Se comprueba que no sólo ha mejorado la *estrategia diana* de nuestro experimento (atención y concentración), sino que además en el grupo experimental aparecen diferencias significativas en las estrategias cognitivas (COM, DTP, FPA y NCP) y en todas y cada una de las estrategias socio-afectivas, alcanzando en las cuatro escalas de las estrategias evaluadas por el CPEAD-FA diferencias importantes. En cambio, los jugadores del grupo control en su conjunto no sólo no han mejorado sino que en las estrategias cognitivas hay una reducción en sus puntuaciones y en las estrategias socio-afectivas hacia el equipo se mantienen en puntuaciones similares, mejorando las estrategias socio-afectivas hacia el entrenador.

El análisis estadístico de resultados de los coeficientes de correlación entre las variables del cuestionario es similar a los realizados en la modalidad deportiva fútbol. Los componentes principales extraídos del análisis factorial en las variables del CPEAD-FA siguen siendo cuatro, aunque agrupados de forma diferente a los calculados en los dos estudios anteriores. Los coeficientes de fiabilidad y el nivel de significación cumplen con los requisitos prescritos para entender que estamos utilizando un instrumento apropiado. La consistencia interna de la escala queda demostrada a través de la correlación bivariada de cada estrategia con el total del cuestionario; los baremos se han calculado para las 4 escalas del cuestionario, las estrategias cognitivas y las estrategias socio-afectivas y sus componentes.

Tras el éxito que ha supuesto llevar a cabo dicha experiencia desde la práctica deportiva y en función de los resultados obtenidos al final de la temporada 2002/03 y la situación de los equipos en la temporada 2003/04, deseamos resaltar los siguientes acontecimientos:

- **ESTRELLA ROJA C.F. (GE_01):** Se clasificó en el puesto 12 consiguiendo un total de 41 puntos. En la actualidad sigue en la misma categoría y desde la segunda jornada se situó en la primera posición con 78 puntos, es ya campeón de grupo y jugará la liguilla de ascenso entre los días 15 y 30 de mayo de 2004.
- **U.D. GÁLDAR C.F. (GE_02):** Se clasificó en el segundo puesto con un total de 87 puntos, lo cual le permitió jugar la liguilla de ascenso y ascender a la categoría preferente. En la actual temporada ocupa el puesto número 9 con 28 puntos y continuará en esta misma categoría en la próxima temporada.
- **PANADERÍA PULIDO SAN MATEO C,F, (GC_01):** Se clasificó en el puesto 16 con un total de 17 puntos. En la temporada 2003/04 sigue en el grupo 1 ocupando el séptimo lugar con 45 puntos.
- **SARDINA DEL NORTE C.F. (GC_02)** : Se clasificó en el tercer puesto con un total de 76 puntos. Continua en este mismo grupo y en la actualidad (abril, 2004) ocupa el décimo puesto con un total de 40 puntos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

7.2 PROYECCIÓN

En el presente proyecto hemos abordado temas relacionados con el uso y aplicación de instrumentos de evaluación y diagnóstico psicológico a través de la evidencia de la fiabilidad y validez y la necesidad de adaptación a cada una de las modalidades deportivas. Este modo de proceder es de actualidad en Psicometría y en revistas especializadas de Psicología del Deporte desde una perspectiva de aplicación práctica.

Los análisis efectuados con el CPEAD alcanzan los criterios mínimos que aconsejan su utilización, al menos como herramienta de apoyo a la formación de los deportistas, pero, además, puede satisfacer ciertos requisitos con fines de investigación aplicada para dar respuesta a las necesidades cambiantes del mundo deportivo.

En estos momentos tanto deportistas como entrenadores están interesados en el uso de instrumentos de medición y evaluación de calidad, lo que nos lleva a establecer pautas que garanticen el uso correcto de este tipo cuestionarios. Los psicólogos deportivos deben respetar las reglas éticas con la finalidad de evitar sesgos y factores contextuales en la obtención de datos y en la toma de decisiones. Por tanto, la formación adecuada es la clave para que el uso de los cuestionarios en el ámbito deportivo se lleve a cabo con rigor profesional.

Elaborar propuestas de investigaciones futuras y la proyección que supone esta investigación para no dar por finalizada la actividad, será el reto compartido para crecer en el conocimiento estratégico desde la perspectiva de la Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico; sin embargo aún queda mucho camino por recorrer, especialmente en la investigación de las estrategias psicológicas en los deportes.

Las estrategias psicológicas no sólo contribuyen a mejorar el rendimiento de los deportistas, sino que favorecen la autorregulación del aprendizaje. Como se ha podido comprobar a lo largo de la presente investigación, nuestra meta ha sido y es desarrollar un clima psicológico adecuado y promover actitudes y valores positivos que faciliten el uso de estrategias adecuadas en el ámbito deportivo. Esperemos que este modesto estudio invite a la reflexión, así como al diseño y práctica de destrezas psicológicas que redunden en beneficio del deporte y en la satisfacción de los que en él participan.

Se hace necesario seguir investigando para alcanzar un mayor conocimiento del deporte de competición buscando estrategias para comprender más y mejor la acción de los deportistas en el contexto donde se desenvuelven, a la vez que se proporciona a los entrenadores la información oportuna para que puedan actuar adecuadamente.

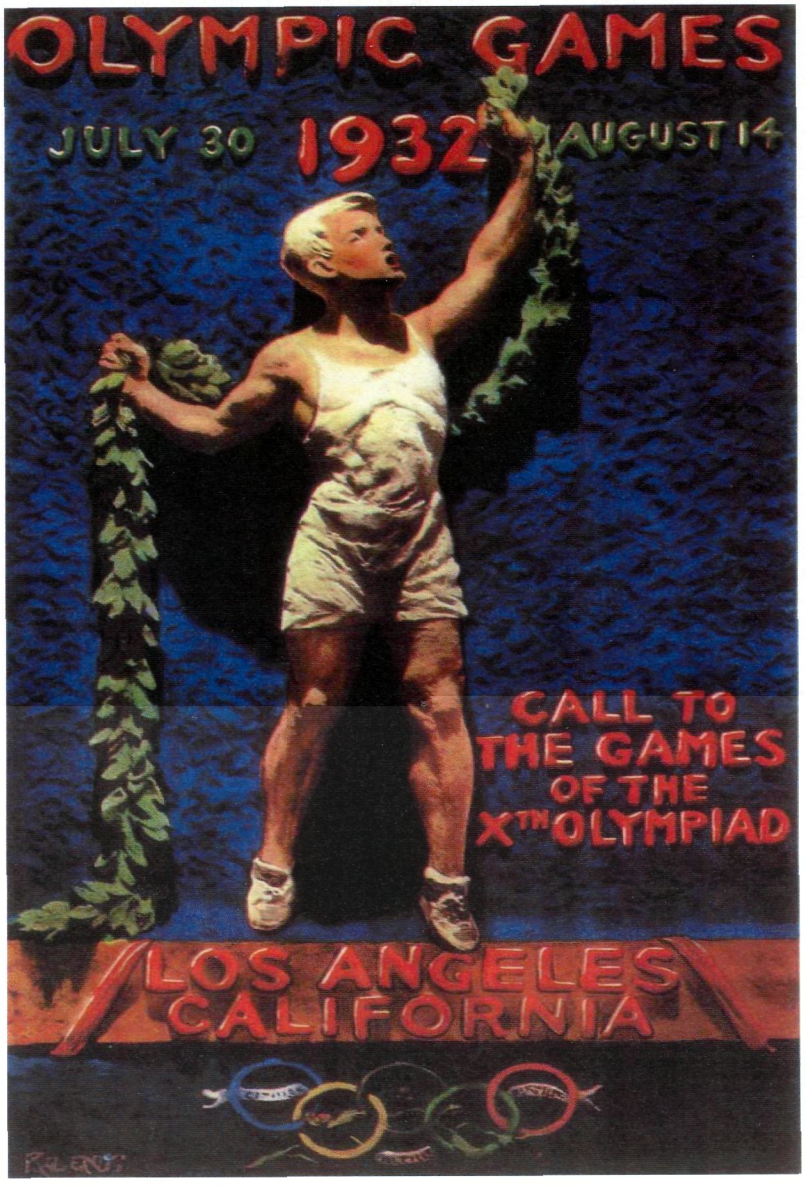
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

7.3 CONCLUSIONES

Tras estas consideraciones previas y necesarias, las conclusiones que podemos extraer de la presente investigación conforman el siguiente *Decálogo de la Condición Psicológica en el Deporte y el Ejercicio Físico*:

1. Construir, validar y adaptar un instrumento de evaluación y diagnóstico de la dimensión estratégica en el deporte y el ejercicio físico.
2. Identificar las relaciones mutuas de las estrategias cognitivas y socio-afectivas para establecer perfiles de riesgo y perfiles ajustados.
3. Adaptar el cuestionario a las diferentes categorías deportivas.
4. Descubrir las diferentes estrategias psicológicas según la modalidad, categoría y el nivel deportivo.
5. Calcular los baremos de grupos normativos correspondientes a cada modalidad, categoría y nivel deportivo.
6. Disponer de un instrumento de medida y evaluación para llevar a cabo diagnósticos psicológicos que orienten el diseño de programas de intervención psicológica en el deporte.
7. Demostrar la eficacia de la intervención en las estrategias cognitivas en equipos de fútbol de categoría cadete.
8. Proporcionar los medios adecuados a los entrenadores y deportistas para que puedan disponer de la información psicológica necesaria para su actividad.
9. Demostrar la importancia del entrenamiento en las estrategias psicológicas para facilitar el aprendizaje y el rendimiento deportivo.
10. Establecer la influencia mutua entre la dimensión cognitiva y la socio-afectiva, dando prioridad a esta última.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



ANEXOS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ANEXO 1

INSTRUCCIONES PARA EL CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS

(FORMAS A Y C)

Este cuestionario tiene por objeto conocer determinados aspectos psicológicos relacionados con diversas situaciones de la práctica deportiva y no compromete en absoluto su situación en el equipo. Solamente pretendemos reunir información sobre sus puntos de vista para orientarle mejor en los aspectos fundamentales del deporte y la actividad física. Cada cuestión admite CINCO posibles contestaciones:

N	**N**UNCA O RARA VEZ (0 a 15% de importancia)
P	**P**OCAS O ALGUNAS VECES (16 a 35% de importancia)
R	**R**EGULAR DE VECES (36 A 65% de importancia)
B	**B**ASTANTES VECES (66 a 85% de importancia)
M	**M**UCHAS VECES (86 a 100% de importancia)

Los porcentajes no deben ser interpretados matemáticamente, únicamente deben servir como orientación.

Para realizar correctamente el Cuestionario deberá:

1. Leer y entender el significado de la pregunta que se le está haciendo.
2. En la HOJA DE RESPUESTAS deberá marcar con una **cruz** la opción que crea coincide *más o menos* con su forma de ser, pensar, sentir o actuar. La marca se debe hacer de forma que pueda ser claramente percibida.

EJEMPLO

Me esfuerzo por mejorar mi rendimiento deportivo

N = Nada **P** = Poco **R** = Regular **B** = Bastante **M** = Mucho

3. Ser sincero en sus respuestas y completar todo el Cuestionario (no hay límite de tiempo).

Hay tantas modalidades y disciplinas deportivas que resulta difícil poder referirnos adecuadamente al deporte que usted practica con un lenguaje específico, por eso deberá hacer un esfuerzo para adaptar la terminología al contexto de su deporte y categoría.

Gracias por su colaboración.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

INSTRUCCIONES PARA LA ESCALA DE VALORACIÓN

(FORMA E)

Este cuestionario tiene por objeto conocer el juicio emitido por el entrenador sobre su equipo deportivo en relación con determinados aspectos psicológicos relacionados con diversas situaciones de la práctica deportiva y no compromete en absoluto su situación en el equipo. Solamente pretendemos reunir información sobre sus puntos de vista para orientarle mejor en los aspectos fundamentales del deporte y la actividad física. Cada cuestión admite CINCO posibles contestaciones:

N	**N**UNCA O RARA VEZ (0 a 15% de importancia)
P	**P**OCAS O ALGUNAS VECES (16 a 35% de importancia)
R	**R**EGULAR DE VECES (36 A 65% de importancia)
B	**B**ASTANTES VECES (66 a 85% de importancia)
M	**M**UCHAS VECES (86 a 100% de importancia)

Los porcentajes no deben ser interpretados matemáticamente, únicamente deben servir como orientación.

Para realizar correctamente el Cuestionario deberá:

1. Leer y entender el significado de la pregunta que se le está haciendo.
2. En la **HOJA DE RESPUESTAS** deberá marcar con una **cruz** la opción que crea coincide más o menos con su forma de ser, pensar, sentir o actuar. La marca se debe hacer de forma que pueda ser claramente percibida.
3. Ser sincero en sus respuestas y completar todo el Cuestionario (no hay límite de tiempo).

Hay tantas modalidades y disciplinas deportivas que resulta difícil poder referirnos adecuadamente al deporte que usted practica con un lenguaje específico, por eso deberá hacer un esfuerzo para adaptar la terminología al contexto de su deporte y categoría.

Gracias por su colaboración.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ANEXO 2

CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS

(FORMA A)

01. Escucho primero las instrucciones del entrenador y luego las reflexiono más detenidamente.
02. Entiendo rápidamente el sentido de las actividades o aspectos que tengo que hacer en el entrenamiento y competición.
03. Me cuesta trabajo dominar mi mente y acostumbrarla a que esté atenta y concentrada.
04. Necesito hacer los ejercicios sin que existan ruidos y estímulos que me interfieran.
05. Al poco tiempo de iniciar la actividad física me dedico de lleno a la tarea.
06. Tengo todo a punto antes de iniciar la actividad deportiva, tanto en el entrenamiento como en la competición.
07. Pongo especial interés en los ejercicios, entrenamientos, etc. que voy a realizar.
08. Tengo todo bien ordenado y en su sitio para hacer bien mi trabajo.
09. Ocupo mucho tiempo en actividades diferentes al deporte que practico (leer novelas, ver la televisión, escuchar música, ir al cine o a la playa, etc.).
10. Bien en las sesiones de entrenamiento o cuando llego a casa, registro la información importante de las explicaciones e instrucciones que da el entrenador para que no se me olvide nada.
11. Me resulta fácil registrar y ordenar los ejercicios que hemos realizado en los entrenamientos.
12. En la competición me olvido de aspectos importantes que realmente conozco y he practicado.
13. Pienso que mi rendimiento sería mejor si el entrenador me diera la posibilidad de elegir el procedimiento y la forma de trabajar que a mí me gusta.
14. Creo que la disciplina en el equipo me quita libertad de actuación deportiva.
15. Pienso que lo mejor en este momento es dejar el deporte y el equipo y dedicarme a otra cosa.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

16. Encuentro que lo que hago en el equipo deportivo sirve de muy poco para el futuro.
17. Creo que los métodos de entrenamiento que se utilizan en el equipo son más teóricos que prácticos.
18. Pienso que las valoraciones más altas se dan a los deportistas que pueden aprender de memoria los ejercicios, en lugar de a aquellos que comprenden el por qué de los mismos.
19. Creo que los entrenadores normalmente comprenden poco las necesidades, expectativas e inquietudes de los deportistas.
20. Encuentro que los deportistas confían poco en sus entrenadores.
21. Creo que los entrenadores son demasiado estrictos y exigentes.
22. Pienso que los entrenadores ponen ejercicios y pruebas en aquellos momentos que estamos más estresados y faltos de tiempo.
23. Opino que los entrenadores proponen muchas actividades deportivas, fuera del tiempo de entrenamiento oficial.
24. Soy de la opinión de que los entrenadores piensan más en ganar partidos que en lo fundamental para el deportista: estar preparado, satisfecho y ser eficaz.
25. Cuando analizo una situación deportiva encuentro rápidamente los aspectos importantes de la misma.
26. Cuando estudio algún documento del deporte que practico, señalo los aspectos más destacados del mismo.
27. Estar impaciente, nervioso o triste, me dificulta para concentrarme bien en las actividades deportivas que tengo que hacer.
28. Evito hacer actividad física cuando hay ruidos u otros elementos que interfieren en la realización de la misma.
29. Para realizar las actividades deportivas necesito que cada cosa esté en su sitio, con orden y limpieza.
30. Procuro realzar todas las actividades deportivas durante el entrenamiento para no tener que hacerlas después.
31. Para preparar una competición calculo el tiempo que me va a llevar, hago un plan de trabajo lógico y lo sigo con exactitud.
32. A mi entrenador le parece que realizo las actividades con precisión y justeza: eficaz y eficientemente.
33. Me dedico bastante a actividades que no son deportivas, aunque baje mi rendimiento en el deporte que practico.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

34. Cuando hay que anotar alguna información deportiva, escribo únicamente lo que luego resulta importante.
35. Tengo un cuaderno donde anoto los ejercicios tácticos, técnicos, estratégicos y mentales que utilizo para mi preparación deportiva.
36. Me suelo poner nervioso cuando estoy en una competición y cometo un fallo que en otras circunstancias no habría cometido.
37. Opino que los deportistas tenemos poca libertad para seleccionar los ejercicios y actividades en los entrenamientos.
38. Encuentro que si me dieran mayores oportunidades en los entrenamientos, sacaría más rendimiento y provecho.
39. Estoy convencido que hay una serie de actividades que son tan importantes o más que practicar deporte.
40. Estoy pensando dejar el deporte que practico porque comprendo que lo que se hace aquí no es una información útil para la vida.
41. Opino que es mucho más efectivo lo que se practica en la vida que lo que me enseñan mis entrenadores.
42. Creo que el estado de ánimo de los entrenadores influye a la hora de evaluar las ejecuciones deportivas de sus atletas.
43. Normalmente los entrenadores están preocupados por sus asuntos y prestan poca atención a los deportistas.
44. Los entrenadores hacen los entrenamientos muy difíciles para los deportistas de mediana capacidad.
45. Encuentro que los entrenadores miran con desprecio a los deportistas peores.
46. Estoy convencido de que los entrenadores se dedican al deporte porque les gusta hacer sufrir a los deportistas.
47. Encuentro que es casi imposible para la mayoría de los deportistas hacer todas las tareas y actividades deportivas que exigen los entrenadores.
48. Creo que la mejor manera de destacar es haciendo la pelota al entrenador.
49. Cuando los entrenamientos son largos y pesados, hago divisiones de los mismos y de esta forma aprendo los ejercicios más rápidamente.
50. Cuando estoy entrenando mi imaginación y pensamiento están en otro sitio.
51. Desperdicio mucho tiempo hablando o pensando en otras cosas, con perjuicio para mi preparación deportiva.
52. Necesito estar cómodo y en un lugar adecuado para entrenar y hacer deporte.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

53. Aunque algún ejercicio me resulte pesado y aburrido insisto en dominarlo y aprenderlo.
54. Termino a tiempo las actividades deportivas que tengo que hacer.
55. Conservo mi material y equipo de entrenamiento en perfecto estado de revista y uso.
56. Me parece que saco poco rendimiento para la cantidad de tiempo que paso entrenando.
57. Cuando me pongo a entrenar lo hago sin planificar el tiempo que voy a dedicar a cada ejercicio.
58. Anoto en mi bloc de notas las informaciones dadas por el entrenador.
59. Aunque estoy hasta el último minuto trabajando me es imposible terminar los ejercicios en el tiempo señalado.
60. Después de realizar los ejercicios me es imposible recordar con detalle lo que hemos realizado con anterioridad.
61. Opino que el sistema que se usa de disciplina en el equipo apenas se ajusta a la realidad de la vida y necesidades de los deportistas.
62. Procuro faltar a los entrenamientos cuando puedo.
63. Creo que es más indispensable en la vida divertirse que entrenar y competir.
64. Encuentro que es demasiado tiempo, esfuerzo y sacrificio el que uno gasta para estar en forma y perfectamente entrenado para una competición.
65. Solo pienso rendir en aquellas actividades y ejercicios que me agradan y domino.
66. Creo que se me considera por debajo de mis posibilidades deportivas.
67. Los entrenadores cuando explican o responden a preguntas usan palabras intencionalmente oscuras y difíciles.
68. Opino que los entrenadores suelen tener una mente estrecha y muy difícil de convencer.
69. Encuentro que los entrenadores se divierten ridiculizando los errores o equivocaciones de sus deportistas.
70. Creo que los entrenadores tienden a hablar demasiado en los entrenamientos.
71. Encuentro que los entrenadores a la hora de seleccionar a los deportistas para las competiciones, se fijan en el agrado o desagrado, simpatía o antipatía que le producen.
72. Creo que los compañeros que hacen preguntas en los entrenamientos están tratando de hacerse los "listos" o los "buenos" ante el entrenador.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

73. Cuando realizo un ejercicio largo o una serie y tengo que retenerlos, me paro con frecuencia tratando de memorizar o repetir lo que he realizado.
74. Los problemas de casa me molestan tanto que me dificultan mucho el concentrarme para entrenar o competir.
75. Los problemas ajenos al deporte me causan un descenso del rendimiento en mis tareas.
76. Elimino cualquier elemento que me distrae en la realización de los ejercicios deportivos.
77. Diariamente dedico bastante tiempo a la preparación física o mental fuera de los entrenamientos.
78. Si tengo tiempo, antes de empezar un nuevo entrenamiento o competición, doy un repaso a los ejercicios técnicos, tácticos, estratégicos y mentales para poner en orden las ideas.
79. Actúo bien en las competiciones porque me resulta fácil organizar todo lo aprendido en un corto período de tiempo.
80. En general distribuyo mal el tiempo de preparación, dedico demasiado tiempo a ciertas cosas y poco a otras.
81. Con frecuencia dedico más tiempo a otras cosas que a entrenar y prepararme eficazmente.
82. Cuando tengo dudas sobre un ejercicio o actividad, me esfuerzo por buscar un modelo o guía para orientarme y poder realizarlo.
83. Cuando repasamos o revisamos algún ejercicio, entrenamiento o competición (en video o de otro modo) observo que mi rendimiento ha bajado por errores de precisión en la realización de los ejercicios.
84. Creo saber bien todos los ejercicios y movimientos adecuados y cuando llega la hora de hacerlo en el entrenamiento o la competición, se me olvidan.
85. Cuando hay que organizar las actividades del equipo, apenas se consulta a los deportistas.
86. Entrenar demasiado me da dolor de cabeza.
87. Algunos entrenamientos me resultan tan aburridos que paso el tiempo pensando en otras cosas y soñando, en vez de atender al entrenador.
88. Creo que el trabajo principal en el club o equipo debería ser enseñar a los deportistas cosas que le ayudaran para la vida.
89. Encuentro que el puesto que tengo en el equipo no refleja lo que yo soy capaz de hacer.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

90. Únicamente me intereso por aquellas actividades deportivas que me gustan.
91. Las explicaciones, proyecciones y ejemplos que pone el entrenador para comprender lo que dice son pesadas y difíciles de entender.
92. Creo que a los entrenadores les gusta demasiado mostrar su autoridad y dejar claro que en el equipo mandan ellos.
93. Cuando el entrenador ha dado una orden le molesta que se la contradigan.
94. Estoy convencido de que los entrenadores se divierten interiormente, haciendo a sus deportistas el tiempo de trabajo más pesado.
95. En mi opinión, conseguir buenos resultados deportivos depende de si estás de acuerdo en todo lo que dicen los entrenadores.
96. Los entrenadores suelen ser injustos a la hora de valorar a los deportistas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS

(FORMA C)

01. Yeray escucha primero las instrucciones del entrenador y luego las reflexiona más detenidamente. ¿Te pasa a ti lo mismo?
02. Nayra cuando hace los ejercicios deportivos se queda pensando en otras cosas en vez de hacer lo que se le dice. ¿Te ocurre esto a ti?
03. Luis necesita hacer los ejercicios deportivos sin que existan ruidos y niños molestando alrededor. ¿Te molestan los ruidos cuando haces deporte?
04. María realiza todos los ejercicios que le manda hacer su entrenador, los que le gustan y también los más aburridos. ¿te sucede a ti lo mismo?
05. Raúl hace las actividades deportivas exactamente como se lo indica su entrenador, cumpliendo todas las normas y tiene todo bien ordenado y en su sitio para hacer bien su actividad. ¿Tú haces lo mismo?
06. Rosa dedica poco tiempo a realizar las actividades deportivas y los ejercicios de entrenamiento. ¿Haces tú lo mismo?
07. Orlando siempre escribe las cosas importantes de las explicaciones que da el entrenador para que no se le olviden y así hacer mejor los ejercicios. ¿Haces tú lo mismo?
08. A Inés le falta tiempo para terminar los ejercicios deportivos que tiene que hacer, aunque trabaja mucho. ¿Te ocurre a ti lo mismo?
09. Francisco piensa que sería mejor deportista si el entrenador le diera libertad de elegir la forma de realizar los ejercicios que le gustan. ¿Piensas lo mismo?
10. A Dácil le gusta faltar a los entrenamientos con frecuencia. ¿Te ocurre igual?
11. Carlos cree que lo que se practica y se hace en el deporte sirve muy poco para cuando sea mayor. ¿Piensas lo mismo?
12. Rosa cree que se merece mejor puesto en el equipo que el que le da el entrenador. ¿Te pasa igual?
13. Juan piensa que los entrenadores comprenden poco lo que los deportistas quieren y necesitan. ¿Estás de acuerdo?
14. Sonia opina que a los entrenadores les gusta demasiado demostrar que son ellos los que mandan. ¿Piensas igual?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

15. Oliver cree que los entrenadores ponen ejercicios y actividades de competición sin que tengamos tiempo para prepararlos. ¿Estás de acuerdo con Oliver?
16. Pilar piensa que los entrenadores en las competiciones sólo se fijan en los deportistas más simpáticos y que son sus amigos. ¿Piensa lo mismo?
17. David cuando escucha al entrenador explicando como se hace un ejercicio, se entera rápidamente. ¿Te ocurre a ti igual?
18. Susana cuando está haciendo ejercicios se distrae con cualquier cosa. ¿Te sucede igual a ti?
19. Alberto cuando está haciendo deporte necesita que esté todo en orden y en su sitio y evita todo aquello que le pueda molestar. ¿Haces lo mismo?
20. Fabiola dedica una o dos horas diarias a preparase en su deporte cuando sale del colegio. ¿Haces lo mismo?
21. A Jesús el entrenador le da buenas puntuaciones por hacer los ejercicios bien y ordenados. ¿Te sucede a ti lo mismo?
22. Natalia ocupa mucho tiempo en leer tebeos o en ver la televisión en vez de entrenar. ¿Haces tú lo mismo?
23. Alejandro toma notas de los ejercicios importantes que explica el entrenador y que no debe olvidar. ¿Lo haces igual?
24. Sonia durante las competiciones y los partidos se olvida de cosas que ha aprendido en los entrenamientos y que realmente conoce. ¿Te sucede lo mismo?
25. Antonio piensa que rendiría más si se le dieran más facilidades en el equipo. ¿Piensas tu lo mismo?
26. Ruth cree que hacer mucho deporte y entrenar demasiado da dolor de cabeza. ¿Estás de acuerdo con Ruth?
27. José piensa que los entrenamientos se deberían hacer de forma distinta a como se hacen en el equipo. ¿Piensas igual?
28. Giovanna piensa que el entrenador valora más a los deportistas que saben hacer los ejercicios de memoria. ¿Crees lo mismo?
29. Manolo dice que los entrenadores usan palabras raras para explicar los ejercicios que tiene que hacer. ¿Entiendes lo que dicen los entrenadores?
30. Yaiza piensa que los entrenadores son demasiado duros en el trato con sus deportistas. ¿Estás de acuerdo?
31. Vicente considera que a los entrenadores les gusta mandar más ejercicios y actividades de los que realmente se pueden hacer. ¿Crees lo mismo?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

32. Olivia está convencida que para ser buena deportista hay que hacer la pelota al entrenador. ¿Piensas igual?
33. Luis cuando tienen que hacer un ejercicio muy largo lo divide en ejercicios más cortos y por partes para aprender más rápidamente a poder hacerlos. ¿Haces lo mismo?
34. Raquel no puede hacer los ejercicios bien porque suele estar nerviosa e intranquila. ¿Te sucede lo mismo?
35. Lucas se preocupa por buscar un lugar adecuado y correcto para entrenar y hacer deporte. ¿Lo buscas también?
36. Raquel no deja pasar ni un día sin hacer los ejercicios deportivos que necesita para estar en forma y bien preparada en su deporte ¿También lo haces?
37. Sergio tiene su material deportivo y equipo de entrenamiento perfectamente y muy limpio. ¿Haces lo mismo?
38. Lidia pasa mucho tiempo entretenida con sus compañeras hablando de otras cosas. ¿Te ocurre lo mismo?
39. Yonathan se interesa por consultar libros, revistas y preguntar todo lo que tiene que ver con su deporte, para hacerlo mejor y aprender más. ¿Haces lo mismo?
40. Berta se pone nerviosa en los entrenamientos y las competiciones y falla cosas que sabía. ¿Te pasa igual?
41. Marcos cree que la disciplina del equipo es demasiado dura. ¿Piensas igual?
42. Nieves cree que es tan importante divertirse como aprender un deporte o participar en actividades deportivas. ¿Estás de acuerdo con ella?
43. Miguel dice que la forma de enseñar que tienen los entrenadores es mala. ¿Piensas lo mismo?
44. Marina cree que su rendimiento deportivo está por debajo de lo que ella podría hacer. ¿Te ocurre igual?
45. A Sergio las explicaciones de sus entrenadores le parecen pesadas y difíciles de entender. ¿Piensas lo mismo?
46. A Rafael le parece que los entrenadores miran con poca simpatía a los deportistas más malos. ¿Piensas igual?
47. A Jaime le parece que los entrenadores mandan que hagamos muchas actividades físicas fuera de los entrenamientos. ¿Estás de acuerdo?
48. Rosa opina que los entrenadores son injustos valorando y puntuando a sus deportistas. ¿Opinas igual también?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

49. Juan cuando realiza los ejercicios se fija muy bien en lo que está haciendo y procura anotar los aspectos importantes para que no se le olviden ¿Haces lo mismo?
50. Pilar desperdicia mucho tiempo de trabajo y entrenamiento hablando con los demás o estando pendiente de otras cosas que no son las importantes ¿Te ocurre igual?
51. Inés tiene siempre las cosas necesarias y a punto para realizar los ejercicios ¿También tú?
52. Antonio cuando tiene un momento libre hace los ejercicios que le cuesta trabajo aprender ¿Haces lo mismo?
53. Nayra tiene sus cosas para hacer los ejercicios en perfecto orden.
54. Andrés se queda hablando con los amigos cuando tiene que ir a entrenar. ¿También te quedas?
55. Inés cuando tiene que realizar un ejercicio difícil intenta buscar o pregunta la forma de hacerlo. ¿Haces lo mismo?
56. Ángel cree que sabe los ejercicios que practica en los entrenamientos pero cuando llega la competición se le olvidan. ¿También te pasa a ti?
57. Rosa quiere que en el equipo den más libertad para que cada deportista organice sus actividades, es decir, haga los ejercicios como ella cree que deben hacerse. ¿Estás de acuerdo?
58. María cree que es más importante divertirse en fiestas y cumpleaños que hacer deporte y entrenar ¿También lo crees?
59. Pedro piensa que lo que se hace en el deporte sirve muy poco para cuando sea mayor. ¿Piensas igual?
60. Pilar piensa que aunque entrena mucho, saca poco rendimiento de su trabajo. ¿Estás conforme?
61. Antonio tiene poca confianza con el entrenador. ¿Te pasa lo mismo a ti?
62. María está convencida que los entrenadores se divierten burlándose de los deportistas que se equivocan. ¿Estás de acuerdo?
63. Juan piensa que es casi imposible hacer todos los ejercicios que manda el entrenador. ¿Piensas lo mismo?
64. Ancor piensa que los entrenadores valoran a sus deportistas como les viene en gana. ¿Piensas igual?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS

ESCALA DE VALORACIÓN (FORMA E)

01. ¿Los deportistas tienen hábitos deportivos y dedican tiempo a comprender, analizar y retener las técnicas utilizadas en el entrenamiento y en la ejecución?
02. ¿A los deportistas les cuesta prestar atención, pierden la capacidad de concentración y se distraen con frecuencia?
03. ¿Tanto en el entrenamiento como en la competición deportiva, los deportistas de su equipo buscan ambientes relajados, tranquilos y serenos?
04. Los deportistas son constantes en su actividad deportiva ¿cada día cumplen con las tareas que hay que realizar?
05. ¿Los deportistas de su equipo son limpios y ordenados cuando realizan las actividades deportivas?
06. ¿Saben distribuir el tiempo de forma adecuada para hacer todas las tareas deportivas que les ha marcado?
07. ¿Los deportistas toman notas de los aspectos más importantes de los entrenamientos, se preocupan por aprender, hacen preguntas que les ayudan a entender mejor lo realizado y tienden a ampliar conocimientos sobre su deporte?
08. ¿Sus deportistas suelen olvidar aspectos que habitualmente saben hacer, cometen errores innecesarios y en la competición olvidan lo que tienen que hacer?
09. ¿Aceptan totalmente la disciplina establecida en el equipo?
10. ¿Manifiestan interés por la actividad que realizan y participan activamente?
11. ¿Aceptan los sistemas de entrenamiento que utiliza y piensan que son positivos?
12. ¿Aceptan los resultados que obtiene el equipo y consideran que hay objetividad cuando se valora al equipo en su conjunto?
13. ¿Piensan que el entrenador está entregado a los deportistas y que lo comprenden bien?
14. ¿Consideran que el entrenador es dictador y autoritario y que se desentiende de los problemas personales de los deportistas?
15. ¿Los deportistas piensan que el entrenador tiende a fijarse en los errores que comenten, les exige demasiado, le gusta mandar e imponer su criterio?
16. ¿Consideran que el entrenador es justo a la hora de valorar a cada deportista?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ANEXO 3

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS DEPORTISTAS Y HOJAS DE RESPUESTAS

Apellidos					
Edad		Género		Est. Civil	
Deporte que practica					
Puesto en el equipo (rol)					
Nombre del Equipo					
Categoría		División			
Nivel		Grupo			
Años practicando este deporte					
Años jugando en este equipo					
Años jugando en esta categoría					
Puesto que ocupa el equipo en esta Jornada					
Fecha actual					
Horas de entrenamiento a la semana					
Le pagan como jugador en este equipo					
En cuantos equipos ha jugado					
Profesión					
Estudios realizados					
¿Ha sido sancionado alguna vez en el equipo?					
¿Se ha lesionado alguna vez jugando?					
Lesión más grave					
¿Desea seguir practicando este deporte?					

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

HOJA DE RESPUESTAS DEL CPEAD

(FORMA A)

CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS

HOJA DE RESPUESTAS - FORMA A

Apellidos y Nombre:	Género:	Edad:	Fecha:

Conteste todas las preguntas y marque solamente una opción

N = Nada P = Poco R = Regular B = Bastante M = Mucho

1	N	P	R	B	M	**25**	N	P	R	B	M	**49**	N	P	R	B	M	**73**	N	P	R	B	M
2	N	P	R	B	M	**26**	N	P	R	B	M	**50**	N	P	R	B	M	**74**	N	P	R	B	M
3	N	P	R	B	M	**27**	N	P	R	B	M	**51**	N	P	R	B	M	**75**	N	P	R	B	M
4	N	P	R	B	M	**28**	N	P	R	B	M	**52**	N	P	R	B	M	**76**	N	P	R	B	M
5	N	P	R	B	M	**29**	N	P	R	B	M	**53**	N	P	R	B	M	**77**	N	P	R	B	M
6	N	P	R	B	M	**30**	N	P	R	B	M	**54**	N	P	R	B	M	**78**	N	P	R	B	M
7	N	P	R	B	M	**31**	N	P	R	B	M	**55**	N	P	R	B	M	**79**	N	P	R	B	M
8	N	P	R	B	M	**32**	N	P	R	B	M	**56**	N	P	R	B	M	**80**	N	P	R	B	M
9	N	P	R	B	M	**33**	N	P	R	B	M	**57**	N	P	R	B	M	**81**	N	P	R	B	M
10	N	P	R	B	M	**34**	N	P	R	B	M	**58**	N	P	R	B	M	**82**	N	P	R	B	M
11	N	P	R	B	M	**35**	N	P	R	B	M	**59**	N	P	R	B	M	**83**	N	P	R	B	M
12	N	P	R	B	M	**36**	N	P	R	B	M	**60**	N	P	R	B	M	**84**	N	P	R	B	M
13	N	P	R	B	M	**37**	N	P	R	B	M	**51**	N	P	R	B	M	**85**	N	P	R	B	M
14	N	P	R	B	M	**38**	N	P	R	B	M	**62**	N	P	R	B	M	**86**	N	P	R	B	M
15	N	P	R	B	M	**39**	N	P	R	B	M	**63**	N	P	R	B	M	**87**	N	P	R	B	M
16	N	P	R	B	M	**40**	N	P	R	B	M	**64**	N	P	R	B	M	**88**	N	P	R	B	M
17	N	P	R	B	M	**41**	N	P	R	B	M	**65**	N	P	R	B	M	**89**	N	P	R	B	M
18	N	P	R	B	M	**42**	N	P	R	B	M	**66**	N	P	R	B	M	**90**	N	P	R	B	M
19	N	P	R	B	M	**43**	N	P	R	B	M	**67**	N	P	R	B	M	**91**	N	P	R	B	M
20	N	P	R	B	M	**44**	N	P	R	B	M	**68**	N	P	R	B	M	**92**	N	P	R	B	M
21	N	P	R	B	M	**45**	N	P	R	B	M	**69**	N	P	R	B	M	**93**	N	P	R	B	M
22	N	P	R	B	M	**46**	N	P	R	B	M	**70**	N	P	R	B	M	**94**	N	P	R	B	M
23	N	P	R	B	M	**47**	N	P	R	B	M	**71**	N	P	R	B	M	**95**	N	P	R	B	M
24	N	P	R	B	M	**48**	N	P	R	B	M	**72**	N	P	R	B	M	**96**	N	P	R	B	M

ENTRENADOR:	APLICADOR:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

HOJA DE RESPUESTAS DEL CPEAD

(FORMA C)

CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS

HOJA DE RESPUESTAS - FORMA C

Apellidos y Nombre:	Género:	Edad:	Fecha:

Conteste todas las preguntas y marque solamente una opción

N = Nada P = Poco R = Regular B = Bastante M = Mucho

1	N	P	R	B	M	**17**	N	P	R	B	M	**33**	N	P	R	B	M	**49**	N	P	R	B	M
2	N	P	R	B	M	**18**	N	P	R	B	M	**34**	N	P	R	B	M	**50**	N	P	R	B	M
3	N	P	R	B	M	**19**	N	P	R	B	M	**35**	N	P	R	B	M	**51**	N	P	R	B	M
4	N	P	R	B	M	**20**	N	P	R	B	M	**36**	N	P	R	B	M	**52**	N	P	R	B	M
5	N	P	R	B	M	**21**	N	P	R	B	M	**37**	N	P	R	B	M	**53**	N	P	R	B	M
6	N	P	R	B	M	**22**	N	P	R	B	M	**38**	N	P	R	B	M	**54**	N	P	R	B	M
7	N	P	R	B	M	**23**	N	P	R	B	M	**39**	N	P	R	B	M	**55**	N	P	R	B	M
8	N	P	R	B	M	**24**	N	P	R	B	M	**40**	N	P	R	B	M	**56**	N	P	R	B	M
9	N	P	R	B	M	**25**	N	P	R	B	M	**41**	N	P	R	B	M	**57**	N	P	R	B	M
10	N	P	R	B	M	**26**	N	P	R	B	M	**42**	N	P	R	B	M	**58**	N	P	R	B	M
11	N	P	R	B	M	**27**	N	P	R	B	M	**43**	N	P	R	B	M	**59**	N	P	R	B	M
12	N	P	R	B	M	**28**	N	P	R	B	M	**44**	N	P	R	B	M	**60**	N	P	R	B	M
13	N	P	R	B	M	**29**	N	P	R	B	M	**45**	N	P	R	B	M	**61**	N	P	R	B	M
14	N	P	R	B	M	**30**	N	P	R	B	M	**46**	N	P	R	B	M	**62**	N	P	R	B	M
15	N	P	R	B	M	**31**	N	P	R	B	M	**47**	N	P	R	B	M	**63**	N	P	R	B	M
16	N	P	R	B	M	**32**	N	P	R	B	M	**48**	N	P	R	B	M	**64**	N	P	R	B	M

ENTRENADOR:	APLICADOR:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

HOJA DE RESPUESTAS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN (FORMA E)

ESCALA DE VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS

FORMA - E - ENTRENADORES DEPORTIVOS

HOJA DE RESPUESTAS DE LA ESCALA PARALELA

Apellidos y Nombre		Género		Edad		Estado civil	
Deporte que entrena		Localidad		Isla			
Equipo		Categoría		División		Grupo	
Años como entrenador		Años en este equipo		Horas de entrenamiento semanal con el equipo		¿Se ha lesionado alguna vez?	
Nivel profesional		¿Practica otro deporte?	Si / No	Indique cual			

ANEXO I: Señale las preguntas correspondientes

En la columna de la derecha, anote por favor cinco hábitos (habilidades que el deportista debe hacer de forma automática sin tener que pensar como se hace) y cinco actitudes (cosas que el deportista debe pensar, sentir y hacer) que usted considere que son fundamentales en la práctica de la actividad deportiva para tener éxito. Póngalas en orden de prioridad o de importancia según su criterio (de mayor a menor) puede incluir otros hábitos o actitudes que no se han preguntado en el Cuestionario que acaba de hacer y que usted considere que son igualmente importantes. Indique por favor en el casillero si el hábito o actitud que usted ha escrito se encuentra en las cuestiones planteadas (Si) o es uno nuevo que usted ha escxrito y no se encuentra en las cuestiones planteadas (No)

2								
4								
6								
9								
10								
11								
12								

Conteste a todas y elija sólo una opción

1	N	P	R	B	M	?	1
2	N	P	R	B	M	?	2
3	N	P	R	B	M	?	3
4	N	P	R	B	M	?	4
5	N	P	R	B	M	?	5
6	N	P	R	B	M	?	6
7	N	P	R	B	M	?	7
8	N	P	R	B	M	?	8
9	N	P	R	B	M	?	9
10	N	P	R	B	M	?	10
11	N	P	R	B	M	?	11
12	N	P	R	B	M	?	12
13	N	P	R	B	M	?	13
14	N	P	R	B	M	?	14
15	N	P	R	B	M	?	15
16	N	P	R	B	M	?	16

ANEXO II

	N	P	R	B	M	?
NO						
SI						
ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS Y DEPORTIVAS IMPORTANTES						
Nº	1	2	3	4	5	
NO						
SI						
ACTITUDES POSITIVAS HACIA EL EQUIPO Y HACIA EL ENTRENADOR						
Nº	1	2	3	4	5	

FEDERACIÓN DEPORTIVA	FIFLP	APLICADOR	Izquierdo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ANEXO 4

REGISTRO DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS

(MATICES)

CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS DEPORTIVAS-FORMA A. INFORME DEL EQUIPO		Deporte	Equipo			Categ	Divis	Niv	Gr	Pos	Entre	Aplica	Corrige			Temporada	Nº	Fecha
			Localidad				Provincia				Psicólogo							
	GSPED-FA		E. Organización			E. Planificación			Esa-Equipo			Esa-Entrenador	E. Cognitivas		E. Socio-afectivas		Escalas	cpead
Nº	APELLIDOS Y NOMBRE	Edad	Género	Com	Con	Amb	Reg	Ord	Dtp	Fpa	Nop	Ard	Mot	Ase	Are	Acc	Ael	Ane	Aee	Eo-D	Ep-D	Esa-Eq	Esa-En	Ecog	Esa	Global
1																										
2																										
3																										
4																										
5																										
6																										
7																										
8																										
9																										
10																										
11																										
12																										
13																										
14																										
15																										
16																										
17																										
18																										
19																										
20																										
ESTADÍSTICAS		Edad	Género	Com	Con	Amb	Reg	Ord	Dtp	Fpa	Nop	Ard	Mot	Ase	Are	Acc	Ael	Ane	Aee	Eo-D	Ep-D	Esa-Eq	Esa-En	Ecog	Esa	cpead
	CANARIAS																									
	DEPORTE																									
	CATEGORÍA																									
	MEDIA DEL EQUIPO																									
	DST																									
	PUNTUACIÓN MÍNIMA																									
	PUNTUACIÓN MÁXIMA																									

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

REGISTRO DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS (ESTRATEGIAS Y ACTITUDES)

						FECHA
ESTRATEGIAS DE		ACTITUDES HACIA EL		FACTORES GENERALES		TESTS
ORGANIZACIÓN	PLANIFICACIÓN	EQUIPO	ENTRENADOR	ESTRATEGIAS	ACTITUDES	GLOBAL
ORGANIZACIÓN	PLANIFICACIÓN	EQUIPO	ENTRENADOR	ESTRATEGIAS	ACTITUDES	GLOBAL

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ANEXO 5

MODELO DE INFORME PSICOLÓGICO

A	B	C	D	E	F	G
CPEAD-FA	CUESTIONARIO PSICOLÓGICO DE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DEPORTIVAS. FORMA A					
	ENTRENADOR	DEPORTISTA	Edad	Género	E.Civil	Fecha
	DEPORTE	EQUIPO	Categoría	División	Puesto	Temporad
FACTOR	INFORME DIAGNÓSTICO DEL CPEAD - Forma A					
	MATICES	SIGNIFICACION	Media referente	Equipo deportivo	PD sujeto	"P" posición
ESTRATEGIAS DE	COMPRENSIÓN	Hace referencia al control que el deportista ejerce sobre las técnicas psicológicas utilizadas en el proceso de aprendizaje y ejecución deportiva, el nivel de concentración alcanzado, la manera de ambientarse en los diferentes contextos deportivos y la regularidad y constancia en el uso de los aprendizajes relacionados con la práctica deportiva				
	CONCENTRACIÓN					
	AMBIENTACIÓN					
	REGULARIDAD					
	ORGANIZACIÓN DEPORTIVA					
	ORDEN Y LIMPIEZA	Evalúa el orden y la limpieza en la realización de las actividades deportivas, la distribución del tiempo disponible para la actividad, las formas de realizar las actividades deportivas, el uso adecuado del material disponible y el nivel de cumplimiento de los objetivos previstos en los distintos acontecimientos y situaciones deportivas				
	DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO					
	FORMAS DE ACCIÓN					
	CUMPLIR PLANES PREVIOS					
	PLANIFICACIÓN DEPORTIVA					
ACTITUDES HACIA	ACEPTACIÓN DISICPLINA	Se refiere a la valoración cognitiva y afectiva que el deportista hace del equipo deportivo respecto a la aceptación del régimen de disciplina, motivación por la actividad deportiva que realiza, sistemas de entrenamiento establecidos, resultados que obtiene y los criterios de evaluación utilizados				
	MOTIVACIÓN DEPORTIVA					
	SISTEMAS DE ENTRENAMIENTO					
	APROBACIÓN RESULTADOS					
	EL EQUIPO DEPORTIVO					
	COMUNICACIÓN	Evalúa la capacidad de comprensión que tiene el entrenador, la manera en la que ejerce su autoridad, el nivel de exigencia que impone a los deportistas y la aceptación de los criterios de valoración que hace de los deportistas a la hora de competir y realizar la práctica deportiva.				
	AUTORITARISMO					
	NIVEL DE EXGENCIA					
	EVALUACIÓN					
	EL ENTRENADOR					
FACTORES	ESTRATEGIAS	Valoración global de las Estrategias en su conjunto				
	ACTITUDES	Evaluación de las Actitudes manifestadas				
	GLOBAL DEL CUESTIONARIO	Es la combinación de todos y cada uno de los componentes anteriores que sitúan al deportista en el puesto que le corresponde tanto en estrategias como actitudes deportivas.				
NIVELES DE VALORACIÓN		MUY BAJO/BASTANTE BAJO/BAJO/MEDIO BAJO/MEDIO/MEDIO ALTO/ALTO/BASTANTE ALTO/MUY ALTO				
INFORME PSICOLÓGICO		COMENTARIO DIAGNÓSTICOS	ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTOS			

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ANEXO 6

PUNTUACIONES MÍNIMAS Y MÁXIMAS DEL CPEAD

(FORMAS A – C – E)

CUESTIONARIOS ESCALAS	MATICES O VARIABLES	P. MÍNIMA FORMAS A/C/E	P. MÁXIMA FORMAS A/C/E
ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE ORGANIZACIÓN **(EO-D)**	Compresión y Escucha activa (COM)	**6/4/1**	**30/20/5**
	Atención y Concentración (ACO)	**6/4/1**	**30/20/5**
	Ambientación física y personal (AMB)	**6/4/1**	**30/20/5**
	Regularidad en el desempeño de tareas (REG)	**6/4/1**	**30/20/5**
ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN **(EP-D)**	Orden y Limpieza (ORD)	**6/4/1**	**30/20/5**
	Distribución del tiempo disponible (DTP)	**6/4/1**	**30/20/5**
	Forma de practicar la actividad y uso de instrumentos (FPA)	**6/4/1**	**30/20/5**
	Nivel de cumplimiento de los planes previstos (NCP)	**6/4/1**	**30/20/5**
ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS HACIA EL EQUIPO **(ESA-EQ)**	Aceptación del régimen disciplinar (ARD)	**6/4/1**	**30/20/5**
	Motivación por la actividad deportiva en equipo (MOT)	**6/4/1**	**30/20/5**
	Aceptación de los sistemas de *entrenamiento* (ASE)	**6/4/1**	**30/20/5**
	Aprobación de los resultados alcanzados en el equipo (ARE)	**6/4/1**	**30/20/5**
ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS HACIA EL ENTRENADOR **(ESA-EN)**	Aceptación de la capacidad de comunicación (ACC)	**6/4/1**	**30/20/5**
	Aceptación del estilo de liderazgo (AEL)	**6/4/1**	**30/20/5**
	Aceptación del nivel de exigencia (ANE)	**6/4/1**	**30/20/5**
	Aceptación del estilo de evaluación (AEE)	**6/4/1**	**30/20/5**
PUNTUACIÓN GLOBAL DEL CUESTIONARIO		**96/64/16**	**480/320/80**

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ANEXO 7

DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN EN JUGADORES DE FÚTBOL CADETE

El estudio se realiza para determinar si se producen diferencias significativas en la atención y concentración mediante la aplicación de un programa de entrenamiento específico para el desarrollo de dichas habilidades. Para ello establecemos la hipótesis siguiente:

> Los jugadores que reciban un programa específico de entrenamiento presentarán niveles de atención y concentración superiores a aquellos que no se les aplique ningún programa.

PARTICIPANTES

Se han seleccionado cuatro equipos de fútbol pertenecientes a la categoría de cadetes de dos zonas de la isla de Gran Canaria. Todos los sujetos son varones de entre 13 y 16 años que llevan más de dos años practicando este deporte y su participación fue voluntaria tras recibir una breve explicación acerca de los objetivos de la mismas y de la tarea que debían realizar:

1. *Zona Centro y Medianías Orientales:*
   - **Estrella Roja C.F.** (Grupo Experimental 1).
   - **Panadería Pulido San Mateo** (Grupo Control 1).
2. *Zona Costa Norte:*
   - **Gáldar C.F.** (Grupo Experimental 2).
   - **Sardina del Norte C.F.** (Grupo Control 2).

EQUIPOS	Nº DE JUGADORES		POSICIÓN EN LA TABLA		GRUPOS	PROGRAMAS
FÚTBOL CADETE	TEST	RETEST	TEST	RETEST	ASIGNADOS	APLICADOS
Estrella Roja C.F.	12	12	12	12	Experim_01	P1 y P2
Panadería Pulido S. Mateo	15	15	12	16	Control_01	No P
Gáldar C. F.	9	9	3	2	Experim_02	P1 y P3
Sardina del Norte C.F.	8	8	7	3	Control_02	No P

Datos de los jugadores cadetes seleccionados para los Grupos Experimentales y Grupos Control

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

MATERIAL E INSTRUMENTOS

REGISTRO INICIAL DE DATOS:

- Cuestionario Psicológico de Estrategias y Actitudes Deportivas (Forma A).
- Ordenador Hewlett Packard Pentium 4 para el proceso de corrección, evaluación y diagnóstico de la primera fase.
- Impresora Hewlett Packard Laser Jet 4 para la edición de los informes.

PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES COGNITIVAS DE ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN:

- **ENTRENAMIENTO DE LA ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN EN EL FÚTBOL:** Ejercicios para su mejora (MORILLAS, M. y cols. (2002): Sevilla, Difusión Gráfica S.L.)
- **ESTIMULACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS DE ATENCIÓN SELECTIVA:** Progresint. (YUSTE, C. (2000): Madrid, CEPE).
- **ENTRENAMIENTO ASISTIDO POR ORDENADOR:** Atención y concentración (COSPA, S.A.; Madrid, 2002).
- **SISTEMA REHACOM:** Es un sistema computerizado que consta de dieciocho programas de entrenamiento clasificados en ocho categorías: atención, pensamiento lógico, percepción espacial, conducta reactiva, habilidades motoras destrezas visuales y campo de visión.

  El Programa de Atención incluye entrenamiento en Atención y Concentración (AUFM), Atención dividida (GEAU) y Vigilancia (VIGI), aunque no pudo aplicarse por dificultades de desplazamiento de los jugadores hasta el Laboratorio de Psicología del Deporte de la FCAFD de la ULPGC.

ANÁLISIS DE DATOS:

- Software para la corrección y evaluación del CPEAD-FA: Suitte Ofimática Microsoft Office 2000 Professional.
- Software para el análisis estadístico: SPSS for Windows (ver. 11.5.1).

PROCEDIMIENTO

Tras una serie de reuniones previas con los entrenadores y responsables de cada uno de los equipos seleccionados para explicar el objetivo de la nuestra investigación y el papel asignado a los respectivos equipos, el procedimiento para su aplicación se estructuró en tres partes o fases:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

1. **FASE INICIAL (DIAGNÓSTICO):** Aplicación de las pruebas seleccionadas para llevar a cabo el diagnóstico de cada uno de los equipos y sus jugadores.
    - El CPEAD-FA es aplicado de forma colectiva a cada equipo por el psicólogo responsable del Proyecto en un aula donde se dispone del material necesario para llevar a cabo la tarea y cumpliendo las condiciones específicas de aplicación (Instrucciones).
    - Elaboración del informe diagnóstico por equipos y jugadores de las pruebas aplicadas y posterior entrega de la información del equipo al entrenador y de un informe individual a cada jugador.
    - Análisis estadísticos de esta primera fase para establecer la línea base de la que partimos.
2. **FASE INTERMEDIA (INTERVENCIÓN):** Desarrollo y aplicación de los programas seleccionados para la estimulación de las habilidades de atención y concentración en los Grupos Experimentales (los Grupos de Control siguen con su entrenamiento habitual).

    Los jugadores realizan los ejercicios de forma individual en presencia del investigador y reciben las instrucciones verbales de la tarea así como la forma de realizarla, ejecutando previamente ejercicios de prueba. Los lugares donde se aplican los programas seleccionados son:
    - *Programa 1:* Terreno de juego.
    - *Programa 2:* Aula asignada al efecto.
    - *Programa 3:* Aula de Informática.
3. **FASE FINAL (EVALUACIÓN):** Una vez finalizada la fase de intervención y entrenamiento psicológico realizamos la evaluación de las variables objeto de investigación mediante la aplicación del Cuestionario Psicológico de Estrategias y Actitudes Deportivas (Forma A) siguiendo el método test-retest.

PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN EN LA FASE DE INTERVENCIÓN

OBJETIVOS:

- Mejorar la capacidad de Atención y Concentración ante estímulos específicos.
- Facilitar la toma de decisiones procurando minimizar al máximo la novedad de los estímulos propios del entrenamiento y la competición.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Desarrollar estrategias personales de Atención y Concentración según los estilos preferenciales de cada jugador y situación.
- Optimizar la capacidad de Atención y Concentración mediante actividades que impliquen una tarea de atención añadida (sobreexcitación) y posterior requerimiento de discriminación selectiva.
- Selección perceptiva y desarrollo de la concentración en tareas mentales de observación visual como base de cualquier proceso de aprendizaje deportivo.

TEMPORALIZACIÓN:

Para los ejercicios y actividades diseñadas, durante dos meses se realizaron tres sesiones de entrenamiento semanales (lunes, miércoles y jueves) con una duración máxima de 15 minutos cada una.

- **PROGRAMA 1:** Cuatro actividades de mejora de atención y concentración en cada sesión de entrenamiento establecida al efecto en el *programa de entrenamiento de la atención y concentración en el fútbol.*
- **PROGRAMA 2:** Cuatro ejercicios de entrenamiento cognitivo realizados por cada jugador en el vestuario o en su domicilio durante el tratamiento y que debían entregar al entrenador al inicio de cada sesión de entrenamiento psicológico para su evaluación y corrección.
- **PROGRAMA 3:** Una sesión de entrenamiento mediante Enseñanza Asistida por Ordenador aplicada a grupos de seis jugadores, cada uno de los cuales dispuso de un terminal para realizar la actividad individualmente bajo la supervisión del responsable del Proyecto.

NORMAS PARA LA APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS:

- **PROGRAMA 1:** Cada ejercicio está estructurado en diferentes apartados: título, objetivos, descripción, posibles variantes y material necesario. Se acompañan ilustraciones que facilitarán la comprensión de cada ejercicio.

  Las recomendaciones para la programación de los ejercicios y juegos de atención y concentración son las siguientes:

  - Información inicial por parte del entrenador siguiendo una lógica progresiva.
  - Dar significado a cada tipo de actividad explicando a los jugadores el por qué de su planificación.
  - Evitar que los jugadores estén fatigados, ya que para llevar a cabo estos ejercicios se requiere cierto grado de frescura.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Realizar en cada sesión un máximo de cuatro ejercicios procurando hacer recuperaciones lógicas entre ejercicios.
- Motivar a los jugadores para que realicen los ejercicios con ganas, elogiando las actitudes positivas y señalando los progresos.
- Facilitar la atención a la información que posteriormente será procesada por la mente de los jugadores.

Posibles variantes a los ejercicios propuestos:

- Comenzar con ejecuciones tranquilas y progresivamente aumentar la velocidad.
- Introducir determinadas consignas que impliquen un cierto grado de distracción (música, ruidos, etc.).
- Las consignas e instrucciones se darán de forma clara, concreta y concisa, aunque se puede optar por ir alejándose paulatinamente a fin de forzar una orientación selectiva de los estímulos auditivos (voz del entrenador).
- Proponer la presencia generalizada de voces a fin de crear un mayor bombardeo de estímulos y provocar un esfuerzo en la focalización de la atención en los aspectos relevantes de la tarea.
- Combinar distintos objetos propuestos (petos, pivotes, etc.) con otros no propuestos (pelota de tenis, balón de rugby, etc.) para crear desequilibrios a nivel cognitivo-motor, a los que seguirán intentos de adaptaciones a estímulos extraños o novedosos.
- Animar a los jugadores para que aporten variantes a los ejercicios propuestos y fomentar la participación activa.

Organización de las actividades y juegos programados:

- Introducción al trabajo de atención y concentración.
- Potenciación de los estilos de atención y concentración.
- Atención y concentración orientados a aspectos técnicos.
- Atención y concentración orientados a aspectos tácticos.
- Atención y concentración para porteros.
- Atención y concentración para la vuelta a la calma.

- **PROGRAMA 2:** La mera realización de los ejercicios no asegura el éxito del programa, además es necesario disponer de un ambiente adecuado que nos asegure una mejora en la capacidad atencional y perceptiva:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

- Correcta asimilación de los ejercicios por parte del instructor.
- Correcta explicación de los objetivos que se pretenden con cada ejercicio para que el jugador sepa exactamente lo que tiene que hacer y cuál es el mejor procedimiento para lograrlo.
- Adecuado clima de estimulación evitando valorar únicamente los éxitos y destacando el esfuerzo y el interés por parte de los jugadores.
- Adecuado diálogo con el jugador y con el equipo para seleccionar las estrategias más eficaces en la realización de los diferentes ejercicios.
- Evaluación de los resultados analizando las actividades que se llevan a cabo para una mejor producción.
- Constancia y método por parte de todos los jugadores para progresar como equipo que lleva a cabo una actividad concreta para alcanzar un objetivo determinado (mejorar la atención, percepción y concentración).

Cada sesión de entrenamiento se desarrolla según el siguiente método:

- Explicación introductoria del modo de proceder para que todos los jugadores entiendan las demandas fundamentales de cada nueva tarea. Si es necesario se darán indicaciones o pistas facilitadoras.
- Tiempo estipulado, según el grado de dificultad, para realizar un máximo de cuatro ejercicios.
- Corrección en grupo. Los jugadores se reúnen en grupos nombrando a un presidente y van revisando por orden las respuestas dadas por cada uno de ellos. Ante los errores, el presidente deberá dar una explicación correcta procurando que el resto comprenda el por qué del error.
- Corrección general. El instructor le pregunta a algún jugador por sus respuestas. Si estas son erróneas le hará ver donde está el error, si son acertadas le puede preguntar cómo lo hizo para que los demás jugadores vayan captando procedimientos más eficaces.
- Buscar aplicaciones a la actividad deportiva de fútbol de los ejercicios realizados.

  Será positivo relacionar estas aplicaciones con problemas que se deben resolver en el terreno de juego (por ejemplo: estar alerta ante las situaciones de peligro, entender rápidamente la información proporcionada por el entrenador, observar semejanzas y diferencias, percibir los estímulos importantes en cada situación de juego, etc.).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Organización de los diferentes tipos de ejercicios:

- Juego Shanghai.
- Dibujos singulares en un conjunto.
- Secuencia de figuras.
- Discriminación de formas.
- Sopas de letras.
- Relación entre conceptos.
- Órdenes borrosas.
- Siluetas de dibujos con interferencia.
- Cuerdas caprichosas.
- Errores en imágenes en espejo.
- Laberintos tridimensionales.
- Figuras diferentes.
- Encontrar parejas iguales.
- Perforar figuras superpuestas.
- Reconocer conjuntos de figuras iguales y mezcladas.
- Reconocer modelos y formar palabras.
- Suma de tres o cuatro modelos.
- Rompecabezas.

- **PROGRAMA 3:** Es un programa de aplicación única que se realiza frente al ordenador y donde cada jugador debe hacer las actividades programadas y las evaluaciones correspondientes, de manera que tendrán el feedback necesario para saber como ha sido su actividad de aprendizaje en atención y concentración.

  Para que todos los jugadores la puedan realizar, esta actividad se programará a lo largo de toda la fase experimental en grupos de seis individuos.

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN:

- **PROGRAMA 1 (INSTRUCCIONES PARA EL ENTRENADOR):** Las actividades que a continuación le presentamos han sido seleccionadas para el desarrollo de estrategias de atención y concentración en jugadores de fútbol cadete. Son ejercicios que usted normalmente realiza con sus jugadores pero que nosotros hemos adaptado para el entrenamiento de habilidades psicológicas y son totalmente compatibles con su plan de entrenamiento.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Usted será quien, como entrenador, lleve a cabo dicha actividad con los jugadores, pero antes deberá familiarizarse con los ejercicios propuestos en las páginas siguientes y conocer las características de cada uno de ellos, especialmente en lo que se refiere a los objetivos que se pretenden.

Por último, se recomienda disponer de todo el material necesario y llevar a cabo las actividades según el siguiente plan de actuación:

- Tres veces por semana y antes de iniciar el entrenamiento habitual el sujeto deberá realizar cuatro de los ejercicios propuestos.
- Los ejercicios se podrán realizar durante el entrenamiento siempre y cuando se siga la orientación metodológica indicada.

Desde una perspectiva general utilice las siguientes orientaciones metodológicas:

1. Explique claramente cada uno de los ejercicios indicando el nombre, los objetivos, la descripción de la actividad y el tiempo aproximado.
2. Recuerde los aspectos a tener en cuenta para realizar de forma adecuada cada actividad.
3. Especifique los pasos a seguir en cada uno de los ejercicios.
4. Disponga del material necesario.
5. Utilice las variantes que considere oportunas en cada ejercicio.

- **PROGRAMA 2 (INSTRUCCIONES PARA EL ENTRENADOR):** Las actividades que se incluyen en el presente cuaderno tienen por objeto desarrollar aspectos psicológicos relacionados con situaciones de entrenamiento y competición deportiva y en él encontrará una serie de ejercicios agrupados según el tipo de actividad requerida para su ejecución.

Los jugadores deberán realizar tres veces por semana, bien en el vestuario bien en su propio domicilio, cuatro de los ejercicios propuestos y traer el cuaderno que le ha sido entregado para llevar a cabo el seguimiento oportuno y realizar con el resto del equipo las actividades siguientes:

- Explicación introductoria del modo de proceder para hacer el trabajo individualmente y que todos los jugadores entiendan las demandas fundamentales de cada nueva tarea. Si es necesario el instructor podrá dar indicaciones previas o pistas facilitadoras.
- Dependiendo de la dificultad de la tarea a realizar, tiempo de actividad del jugador para ejecutar un máximo de cuatro ejercicios.
- Corrección en grupo: Los jugadores se reúnen en grupos nombrando a un presidente y van revisando por orden las respuestas dadas por

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

cada uno de ellos. Ante los errores, el presidente deberá dar una explicación correcta procurando que el resto comprenda el por qué del error.

- Corrección general: El instructor le pregunta a algún jugador por sus respuestas. Si estas son erróneas le hará ver donde está el error, si son acertadas le puede preguntar cómo lo hizo para que los demás jugadores vayan captando procedimientos más eficaces. El presidente de cada grupo lleva el registro de las respuestas de los jugadores de su grupo, para posteriormente entregarlas al entrenador.
- Buscar aplicaciones a la actividad deportiva de fútbol de los ejercicios realizados.

  Será positivo relacionar estas aplicaciones con problemas que se deben resolver en el terreno de juego (por ejemplo: estar alerta ante las situaciones de peligro, entender rápidamente la información proporcionada por el entrenador, observar semejanzas y diferencias, percibir los estímulos importantes en cada situación de juego, etc.).
- Marcar las actividades para la siguiente semana.

- **PROGRAMA 3:** Se trata de una actividad autónoma e independiente que cada jugador debe realizar en interacción con el ordenador y en presencia del psicólogo responsable del Proyecto. Se ha realizado esta actividad dividiendo a los sujetos en grupos de seis (uno por cada terminal disponible) y el programa (software) está estructurado según los apartados siguientes:
  - Auto evaluación.
  - Esquema general de la atención y concentración.
  - Ejercitando la atención y concentración.
  - Ejercicios de prácticas según niveles de dificultad.
  - Resumen del tema.

  El procedimiento a seguir será la realización, por parte de cada uno de los jugadores del Equipo Experimental, de una sesión de entrenamiento y desarrollo del programa llevado a cabo por el responsable del Proyecto durante un tiempo aproximado de 45 minutos.

Por último, indicar que se ha seguido el planteamiento metodológico y las instrucciones propias cada uno de los programas en la intervención llevada a cabo tanto por nuestra parte como por la de los entrenadores.

No hemos realizado el análisis de las diferencias encontradas en los grupos experimentales en función del tipo de programa de intervención aplicado ya que no fue este el objetivo prioritario.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

APÉNDICES

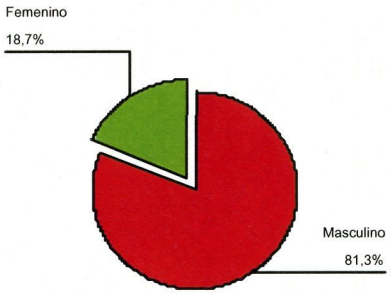
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

APÉNDICE 1

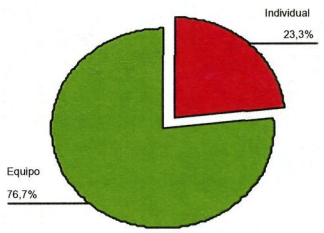
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS EN DEPORTISTAS DE COMPETICIÓN (FORMA A)

Estadísticos descriptivos

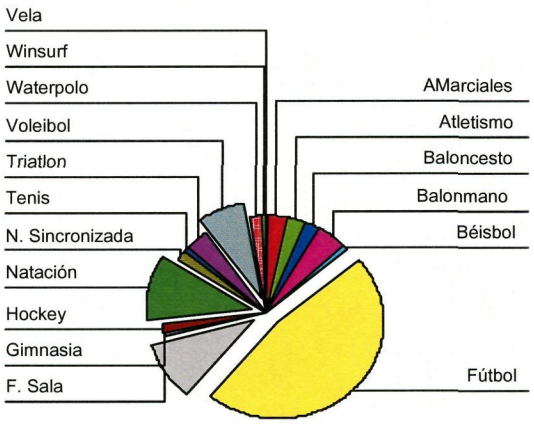
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Género	1868	1	2	1,19	,390
Edad	1868	12	52	18,79	5,160
Tipo de deporte	1868	1	2	1,77	,423
Modalidad deportiva	1868	1	17	7,36	3,349
Categoría	1868	1	6	2,75	1,005
Nivel deportivo	1868	1	13	7,53	4,100
Posición alcanzada	1484	0	16	5,94	4,016
Provincia	1868	1	3	1,14	,474
País	1868	1	3	1,08	,382
Temporada	1868	1	10	7,39	1,920
N válido (según lista)	1484				



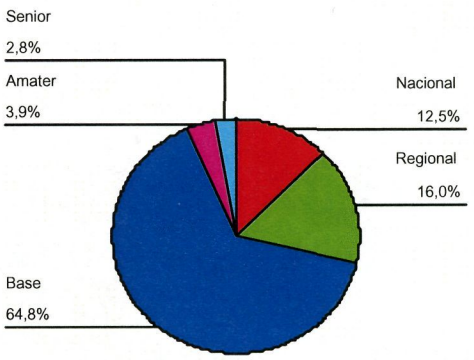
GÉNERO



TIPO DE DEPORTE

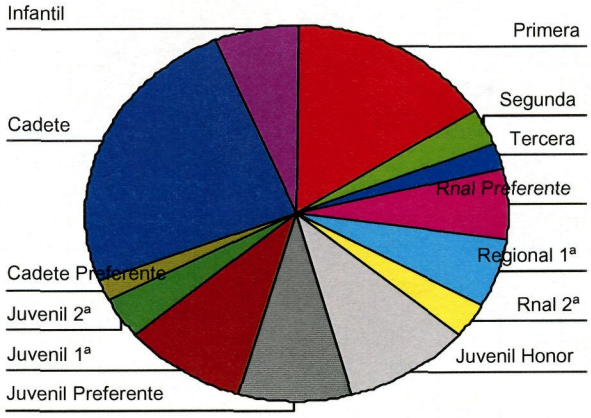


MODALIDAD DEPORTIVA

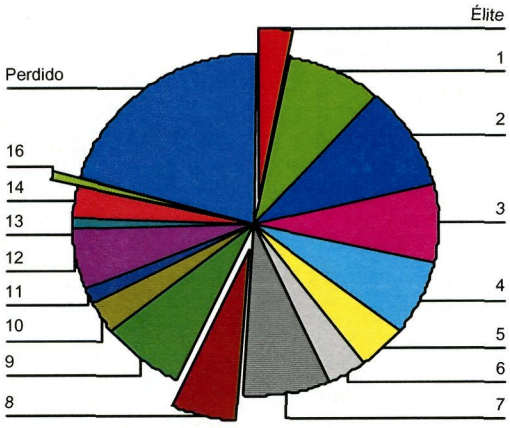


CATEGORÍA DEPORTIVA

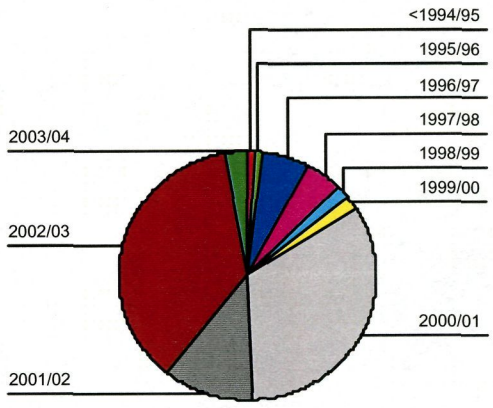
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



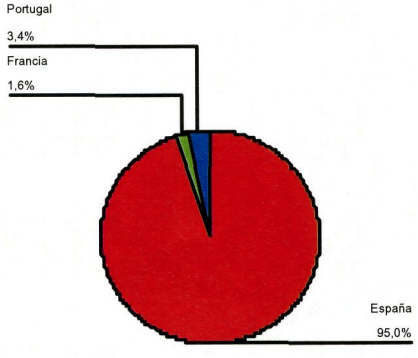
NIVEL O DIVISIÓN



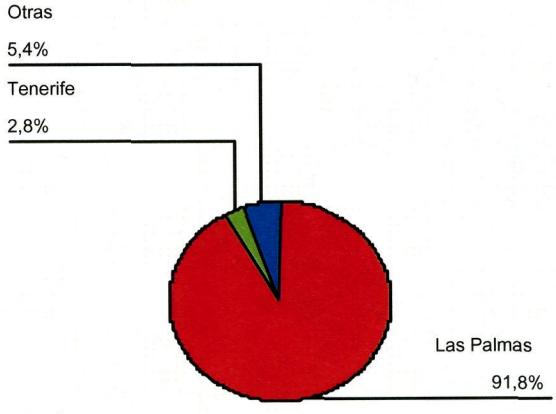
POSICIÓN EN LA TABLA



TEMPORADA



PAÍS



PROVINCIA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

APÉNDICE 2

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS EN DEPORTISTAS FEDERADOS (FORMA C)

Estadísticos descriptivos en deportistas: CPEAD, Forma C

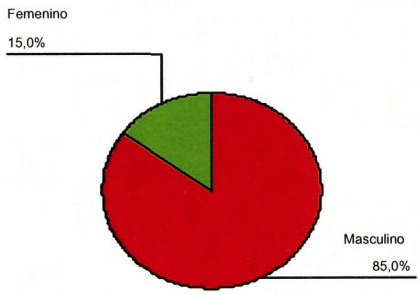
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
GÉNERO	565	1	2	1,15	,358
EDAD	565	8	15	11,76	1,694
TIPO	565	1	2	1,78	,415
DEPORTE	565	1	9	2,87	1,874
CATEGORÍ	565	1	5	3,38	,903
TEMPORAD	565	1	3	2,22	,765
N válido (según lista)	565				

Edad de los deportistas

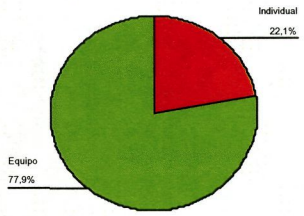
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8	26	4,6	4,6	4,6
	9	29	5,1	5,1	9,7
	10	62	11,0	11,0	20,7
	11	122	21,6	21,6	42,3
	12	145	25,7	25,7	68,0
	13	87	15,4	15,4	83,4
	14	66	11,7	11,7	95,0
	15	28	5,0	5,0	100,0
	Total	565	100,0	100,0	

Tipo de deporte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Individual	125	22,1	22,1	22,1
	Equipo	440	77,9	77,9	100,0
	Total	565	100,0	100,0	



GÉNERO

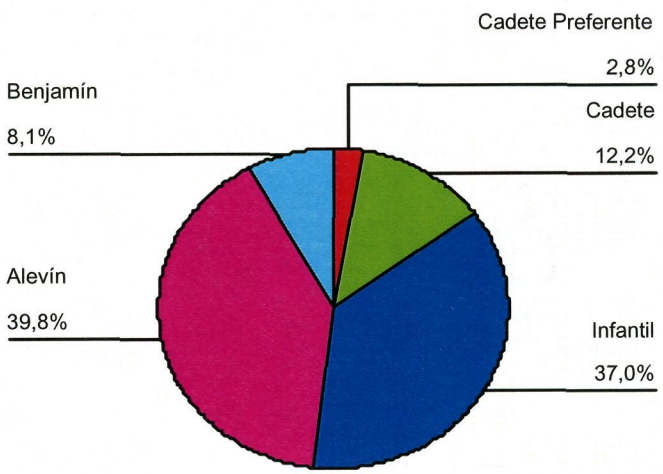


TIPO DE DEPORTE

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

Modalidad deportiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baloncesto	41	7,3	7,3	7,3
Fútbol	369	65,3	65,3	72,6
F. Sala	15	2,7	2,7	75,2
Gimnasia	36	6,4	6,4	81,6
Natación	60	10,6	10,6	92,2
N. Sincroni	8	1,4	1,4	93,6
Tenis	6	1,1	1,1	94,7
Waterpol	6	1,1	1,1	95,8
D. Escolar	24	4,2	4,2	100,0
Total	565	100,0	100,0	



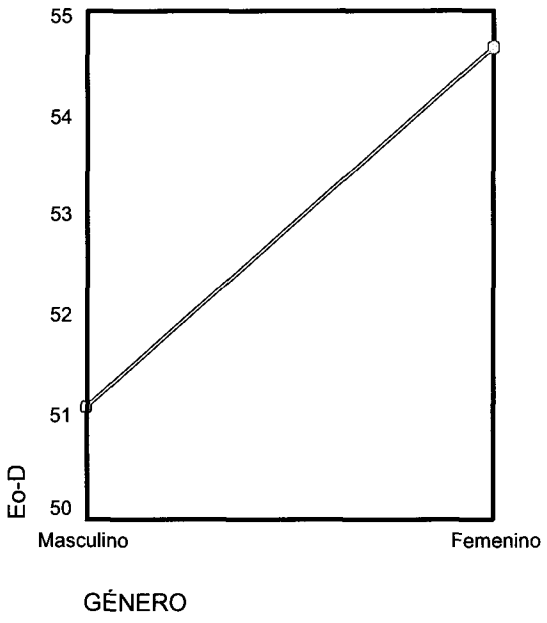
CATEGORÍA DEPORTIVA

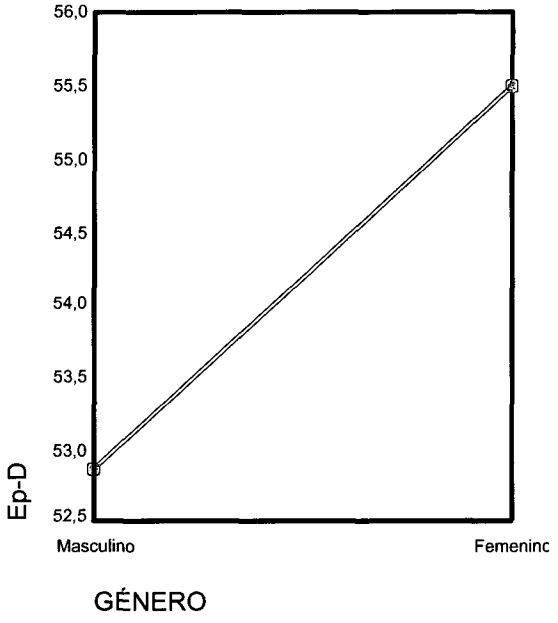
Temporada de la aplicación

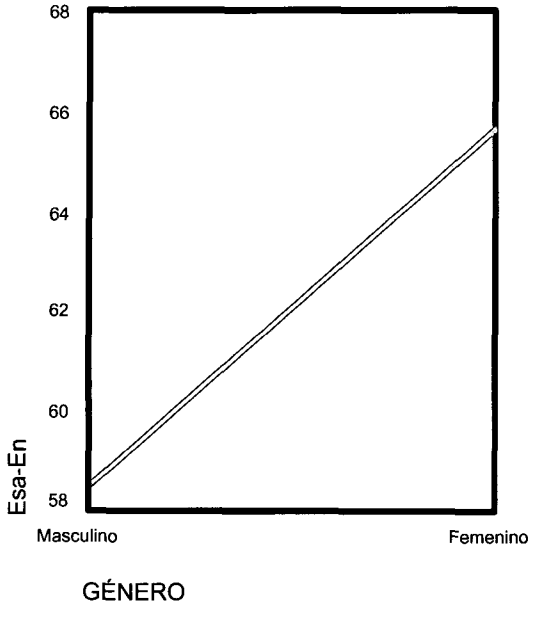
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2000/01	116	20,5	20,5	20,5
	2001/02	207	36,6	36,6	57,2
	2002/03	242	42,8	42,8	100,0
	Total	565	100,0	100,0	

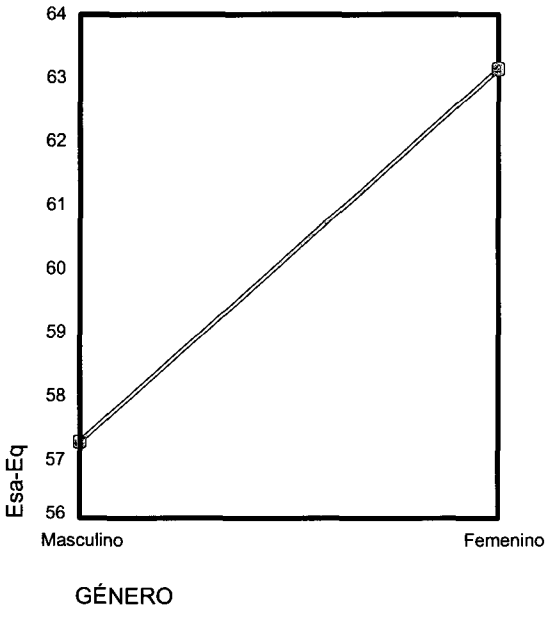
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS DEPORTISTAS EVALUADOS CON EL CPEAD-FC SEGÚN EL GÉNERO



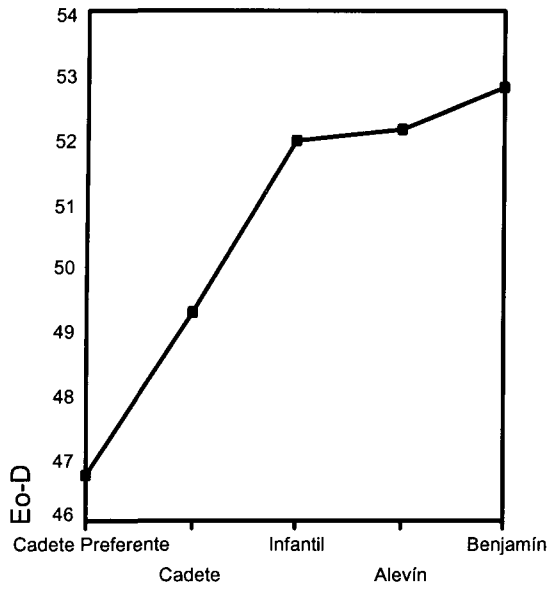


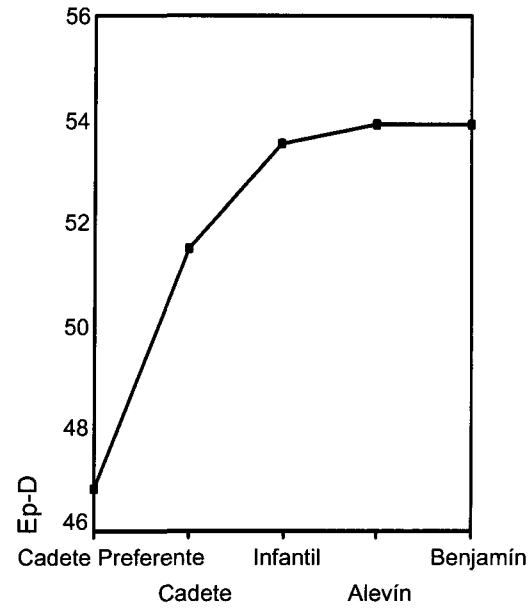


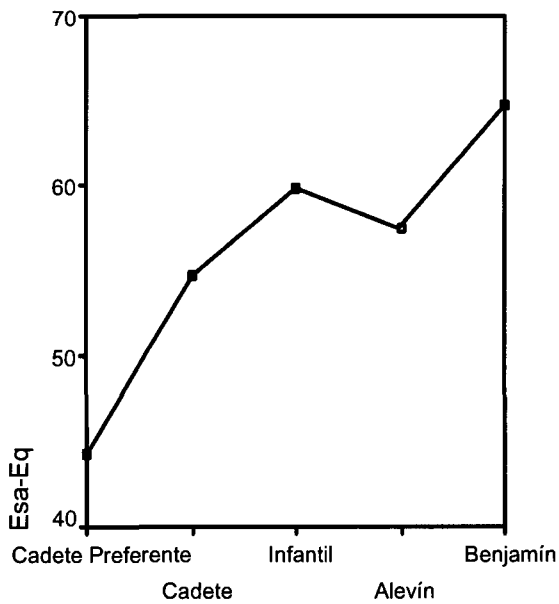


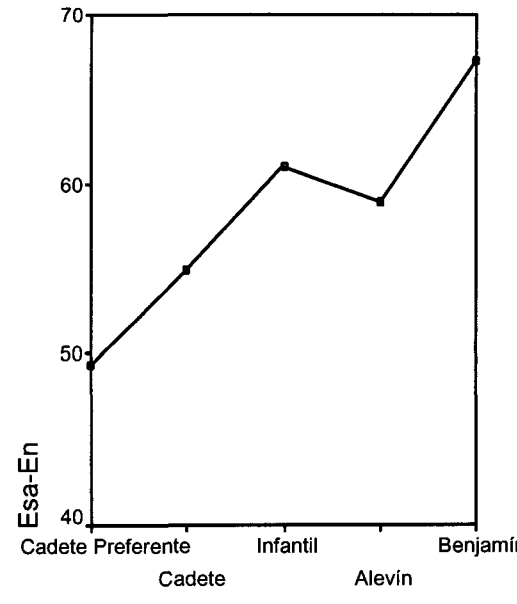
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS DEPORTISTAS EVALUADOS CON EL CPEAD-FC SEGÚN LA CATEGORÍA









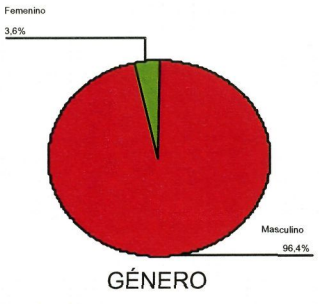
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

APÉNDICE 3

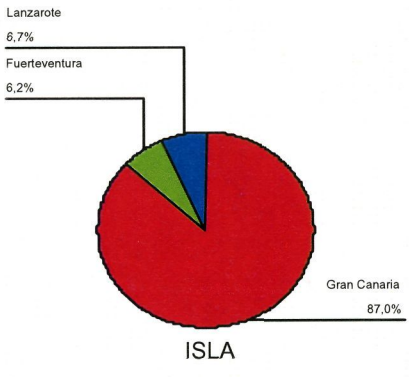
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LOS ENTRENADORES (ESCALA DE VALORACIÓN - FORMA E)

Estadísticos descriptivos de los entrenadores: Escala de Valoración del CPEAD, Forma E

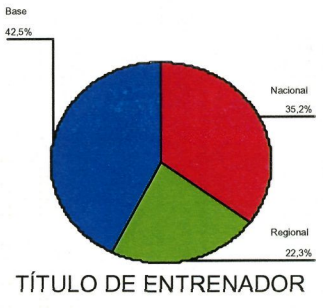
		GÉNERO	EDAD	TITULO	TIPO	EPORTA	ATEGOR	IVISIÓN	PUEST	EMPORA	UTONON	ROVINC	ISLA
N	Válido	193	193	193	193	193	193	164	129	193	193	193	193
	Perdid	0	0	0	0	0	0	29	64	0	0	0	0
Media		1,04	34,67	2,07	1,90	2,31	2,59	8,46	6,71	1,56	1,00	1,00	1,33
Desv. típ.		,187	9,247	,881	,306	,711	,665	4,662	4,339	,518	,000	,000	,867
Mínimo		1	18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		2	61	3	2	5	3	15	19	3	1	1	4



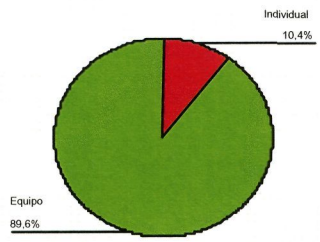
GÉNERO



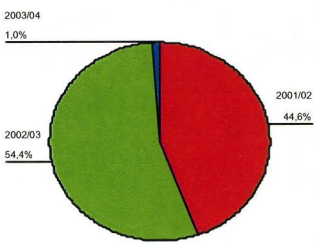
ISLA



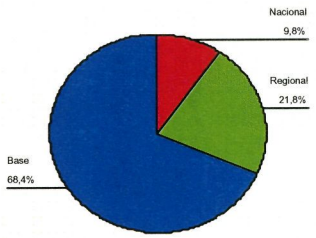
TÍTULO DE ENTRENADOR



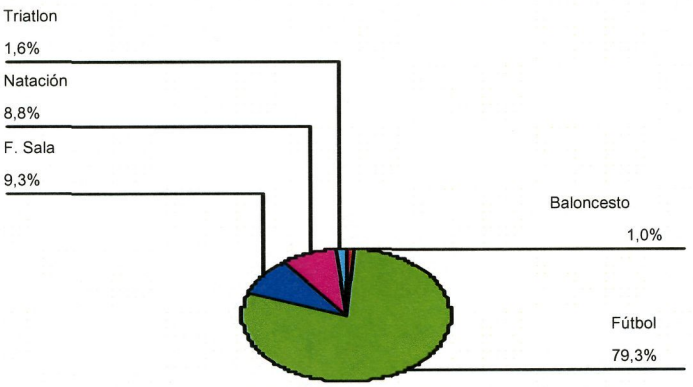
DEPORTE QUE ENTRENA



TEMPORADA



CATEGORÍA



MODALIDAD DEPORTIVA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

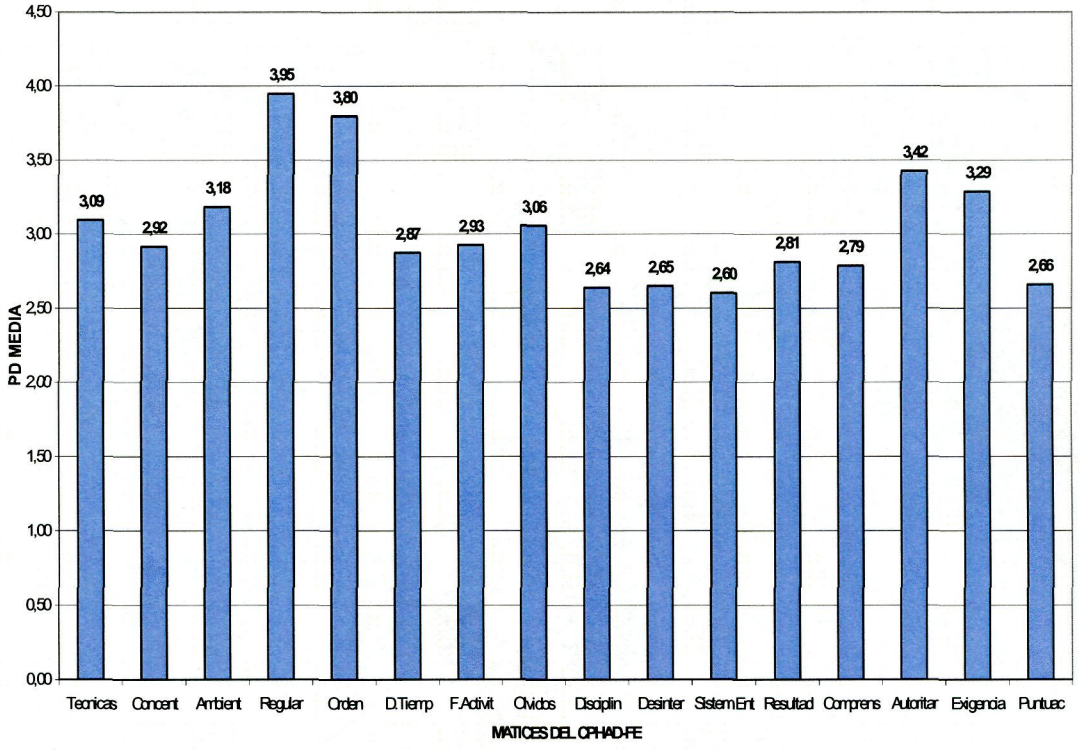
Matriz de componentes rotados [a,b]

	Reescalada Componente			
	1	2	3	4
Mot	**,951**	,104	-,003	-,068
Ard	**,936**	,035	,010	-,046
Ase	**,885**	,092	-,021	-,112
Aee	**,726**	,025	-,268	-,189
Are	**,703**	-,382	-,036	-,261
Dtp	**,563**	,141	-,091	,284
Reg	-,004	**,820**	-,237	,051
Com	,002	**,762**	-,070	,224
Amb	,056	**,758**	,228	-,068
Ord	-,012	**,660**	-,201	,350
Fpa	,121	**,612**	-,417	,019
Con	-,219	-,050	**,805**	-,016
Ncp	-,037	-,222	**,529**	,116
Ane	,068	,243	,523	**,730**
Ael	-,558	,200	,069	**,691**
Acc	,430	-,105	,461	**-,509**

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

b. Sólo aquellos casos para los que DIVISIÓN = Cadete, serán utilizados en la fase de análisis.

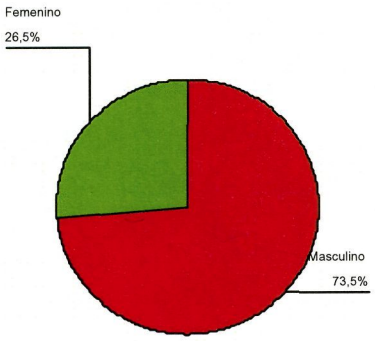


© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

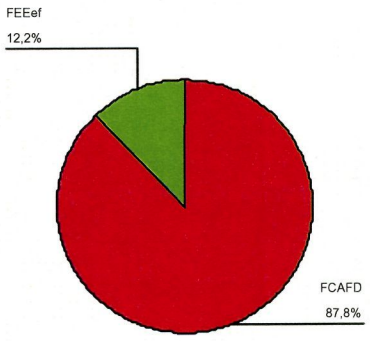
APÉNDICE 4

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE CC. DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE (FORMA A)

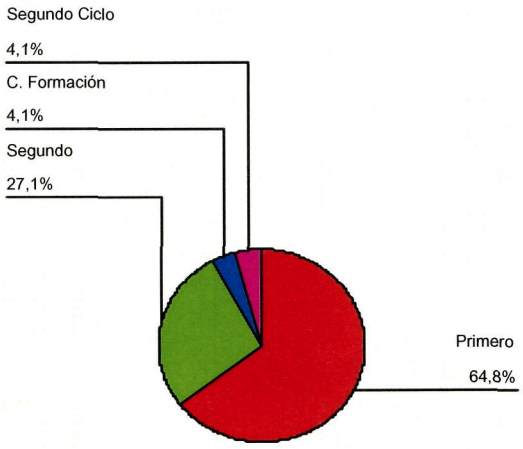
Estadísticos descriptivos	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Género	1158	1	2	1,27	,442
Edad	1158	17	36	20,23	2,267
Titulación	1158	1	2	1,12	,327
Nivel	1158	1	4	1,47	,758
Curso Académico	1158	1	12	6,90	2,597
N válido (según lista)	1158				



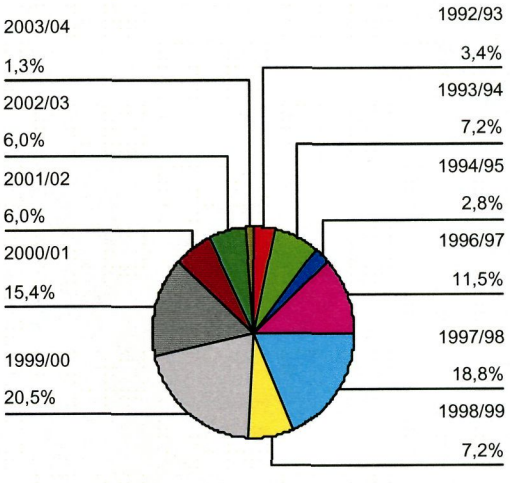
GÉNERO



TITULACIÓN



NIVEL



CURSO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

APÉNDICE 5

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LOS ENTRENADORES (ESTUDIANTES) DE CC. DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE (FORMA E)

		GÉNERO	EDAD	TIPO	CATEGORI	DIVISIÓN	PUESTO	TEMPORAD
N	Válidos	148	148	148	76	33	10	148
	Perdidos	0	0	0	72	115	138	0
Media		1,16	22,76	1,35	2,55	7,85	6,80	1,16
Desv. típ.		,370	1,651	,479	,661	3,858	4,984	,364
Mínimo		1	20	1	1	2	1	1
Máximo		2	29	2	3	13	16	2

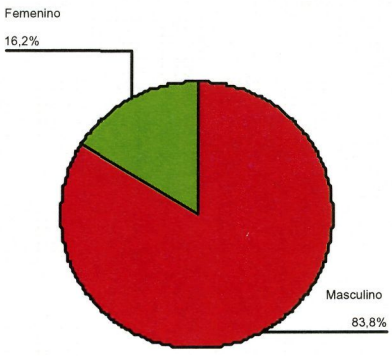
División donde entrena

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Segunda	3	2,0	9,1	9,1
	Tercera	1	,7	3,0	12,1
	Rnal Prefer	3	2,0	9,1	21,2
	Rnal 1ª	5	3,4	15,2	36,4
	Rnal 2ª	6	4,1	18,2	54,5
	Juvenil 1ª	1	,7	3,0	57,6
	Cadete Prefer	1	,7	3,0	60,6
	Cadete	12	8,1	36,4	97,0
	Infantil	1	,7	3,0	100,0
	Total	33	22,3	100,0	
Perdidos	Sistema	115	77,7		
Total		148	100,0		

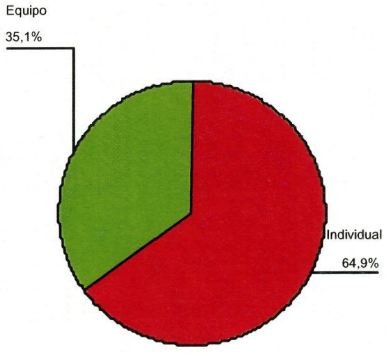
Puesto que ocupa el Equipo en el momento de la aplicación del CPEAD, Forma E

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,7	10,0	10,0
	2	2	1,4	20,0	30,0
	4	2	1,4	20,0	50,0
	8	1	,7	10,0	60,0
	9	1	,7	10,0	70,0
	10	1	,7	10,0	80,0
	12	1	,7	10,0	90,0
	16	1	,7	10,0	100,0
	Total	10	6,8	100,0	
Perdidos	Sistema	138	93,2		
Total		148	100,0		

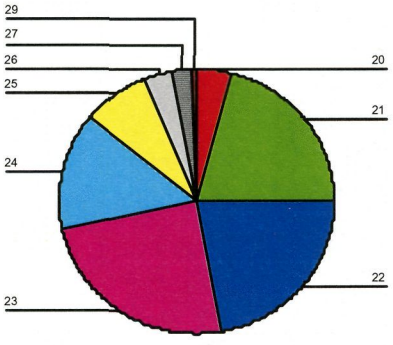
© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



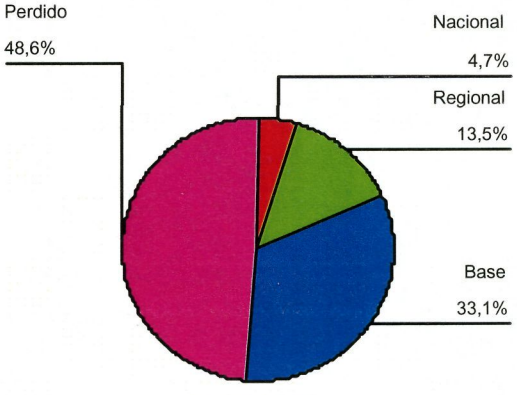
GÉNERO



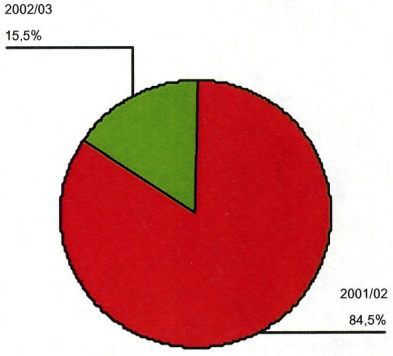
TIPO



ÉDAD

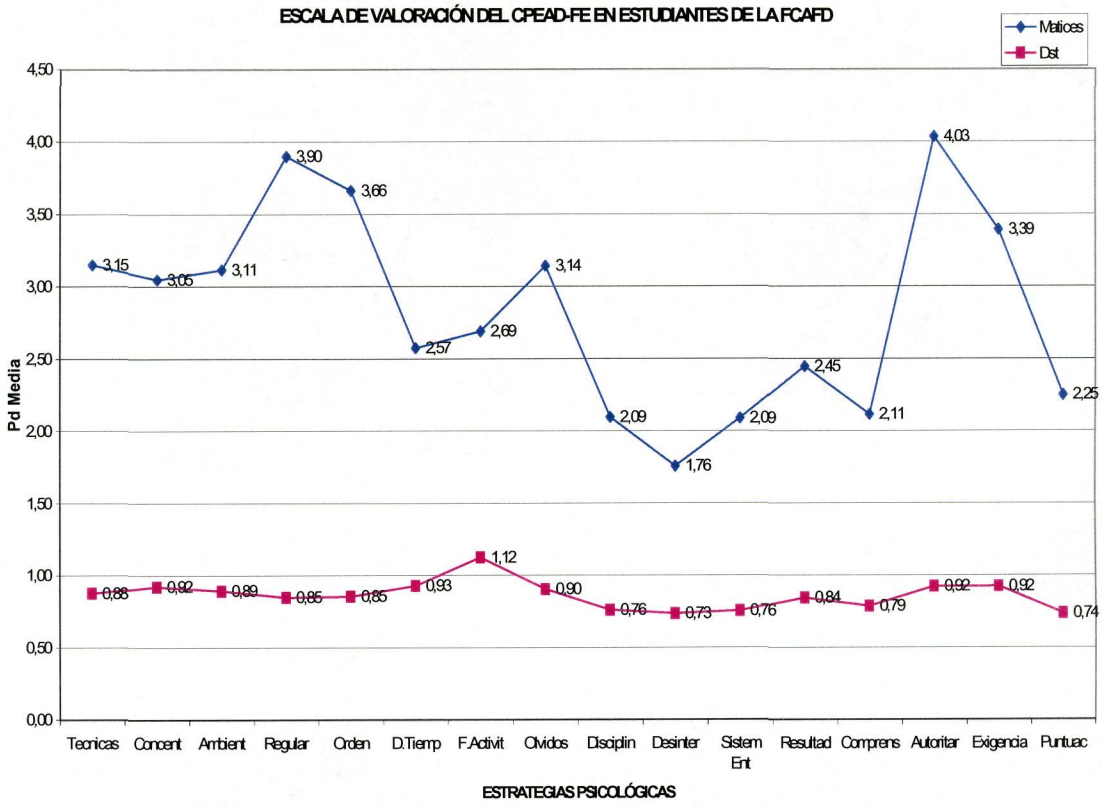


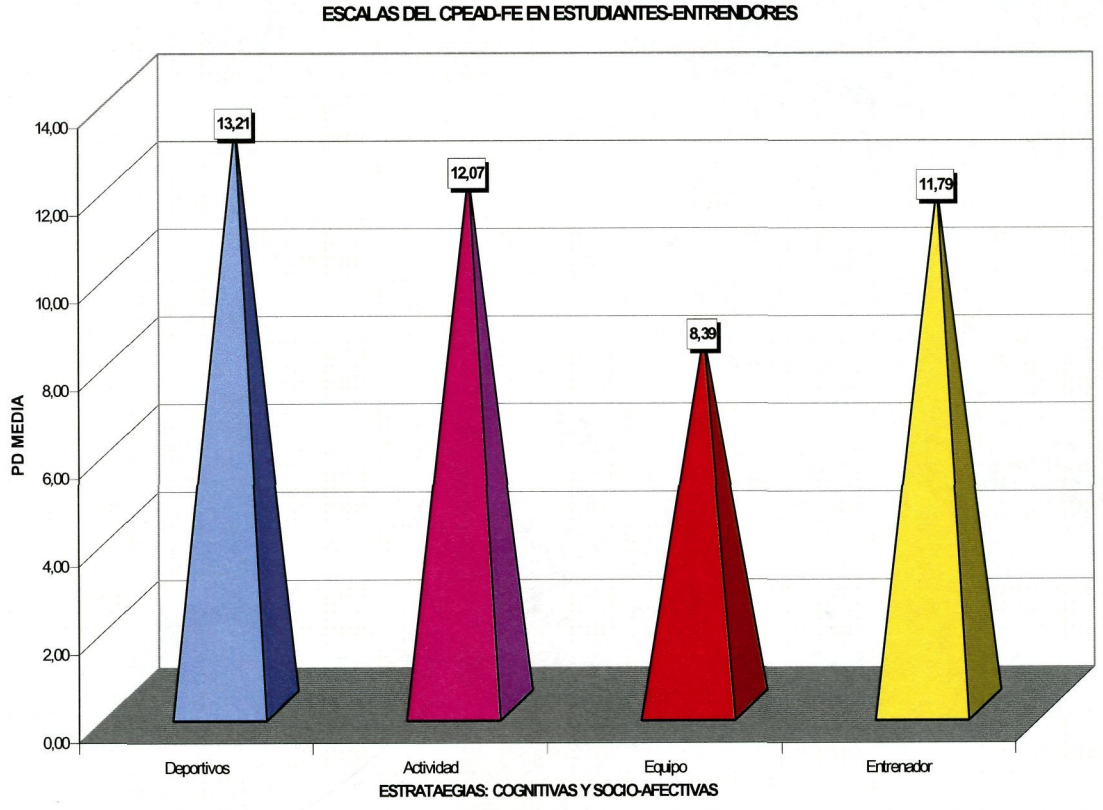
CATEGORÍA



TEMPORADA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006





© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

APÉNDICE 6

RELACIÓN DE EQUIPOS DE FÚTBOL CADETE PARTICIPANTES EN LA APLICACIÓN DEL CPEAD-FA

FUTBOL CADETE		
Nº	Equipos participantes	Nº
1	Huracan B	12
2	Heidelberg	13
3	C. F. Ingenio	14
4	UCD Teror	14
5	UD San Antonio	10
6	A.D. Claret	15
7	U.D. Galdar	19
8	Sardina del Norte	14
9	Guia	23
10	San Mateo	22
11	Estrella Roja	15
12	Union Costa Bañaderos A	16
13	Sardina del Norte	11
14	E. F. Puertos LP	11
15	Acodetti Salesianos	14
16	Heidelberg	14
17	Villa de Sta Brigida Estrela Roja	14
18	Sauzal Tenerife	11
19	Rayco	11
20	U. D. Galdar	9
21	CP El Batán	10
22	U. D. Telde	8
23	Arucas B	10
24	Santa Brigida	15
25	Las Coloradas A	7
26	Santa Brigida	16
27	Agüimes	16
	TOTAL	**364**

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

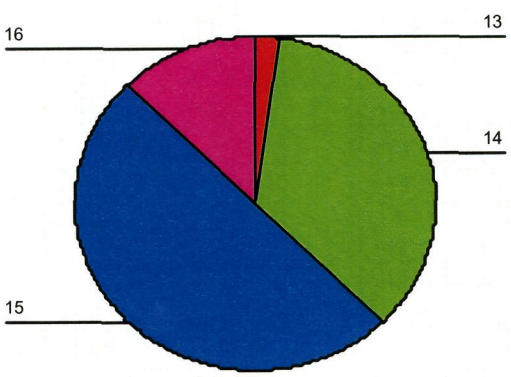
DESCRIPTIVOS DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL

EDAD

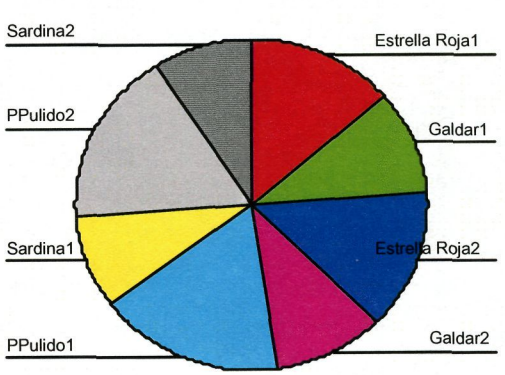
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	13	2	2,3	2,3	2,3
	14	31	35,2	35,2	37,5
	15	44	50,0	50,0	87,5
	16	11	12,5	12,5	100,0
	Total	88	*100,0*	*100,0*	

EQUIPO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	GE1: Test	12	13,6	13,6	13,6
	GE2: Test	9	10,2	10,2	23,9
	GE1: Postest	12	13,6	13,6	37,5
	GE2: Postest	9	10,2	10,2	47,7
	GC1: Test	15	17,0	17,0	64,8
	GC2: Test	8	9,1	9,1	73,9
	GC1: Postest	15	17,0	17,0	90,9
	GC2: Postest	8	9,1	9,1	100,0
	Total	88	100,0	100,0	



EDAD



EQUIPO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CLASIFICACIÓN INICIAL Y FINAL DE LOS EQUIPOS DE FÚTBOL CADETE DE PRIMERA GRUPO 1

(TEMPORADA 2002/2003)

CLASIFICACION INICIAL: PRE-TEST (28/10/2002)									
Pre-test	TEMPORADA	2002/03	FÚTBOL	CADETE		PRIMERA	GRUPO	1	Pre-test
Puesto	EQUIPOS	GRUPO	Jugados	Ganados	Empatados	Perdidos	Goles AF	Goles EC	Puntos
1	ARUCAS, C.F. "A"		3	3	0	0	32	2	9
2	U.D. GUIA		3	3	0	0	17	0	9
3	U.D. GALDAR	G. Experim_02	3	2	1	0	14	2	7
4	U.D. AGAETE		3	2	1	0	10	2	7
5	C.D. FIRGAS		3	2	1	0	4	1	7
6	U.D. BARRIAL		3	2	0	1	18	5	6
7	SARDINA C.F.	G. Control_02	3	2	0	1	15	3	6
8	SAN ISIDRO, S.D.		3	2	0	1	7	2	6
9	CD. SANTIDAD BANOT		3	2	0	1	8	7	6
10	C.D. BAÑADEROS "A" (*)		3	2	0	1	8	11	6
11	U.D. SAN NICOLAS		3	1	1	1	5	7	4
12	PANADERIA PULIDO SM	G. Control_01	3	1	0	2	3	6	3
13	U.D. MOYA		3	0	1	2	3	1	1
14	UD. VALLESECO G.C.		3	0	1	2	1	8	1
15	C.D. CARDONES		3	0	0	3	6	18	0
16	C.D. GOLETA (*)		3	0	0	3	0	16	0
17	U.D. TEROR (*)		3	0	0	3	2	20	0
18	U.D. ATALAYA		3	0	0	3	2	35	0
		TOTALES	54	24	6	24	155	146	78

CLASIFICACION FINAL: POST-TEST									
Post-Test	TEMPORADA:	2002/2003	FÚTBOL	CADETE		PRIMERA	GRUPO	1	Postest
Puesto	NOMBRE	GRUPO	Jugados	Ganados	Empatados	Perdidos	Goles AF	Gloes en C	Puntos
1	ARUCAS, C.F. "A"		34	30	2	2	271	21	92
2	U.D. GALDAR	G. Experim_02	34	27	6	1	177	36	87
3	SARDINA C.F.	G. Control_01	34	24	4	6	100	46	76
4	U.D. GUIA		34	21	5	8	117	50	68
5	SAN ISIDRO, S.D.		34	21	3	10	98	53	66
6	U.D. BARRIAL		34	20	2	12	136	80	62
7	U.D. AGAETE		34	18	6	10	104	46	60
8	C.D. FIRGAS		34	16	7	11	83	57	55
9	U.D. SAN NICOLAS		34	16	6	12	78	70	54
10	CD. SANTIDAD BANOT		34	15	7	12	76	79	52
11	U.D. MOYA		34	14	5	15	83	76	47
12	U.D. TEROR (*)		34	14	4	16	85	72	43
13	UD. VALLESECO G.C.		34	10	4	20	42	101	34
14	C.D. BAÑADEROS "A" (*)		34	8	2	24	51	196	23
15	C.D. CARDONES		34	5	3	26	57	137	18
16	PANADERIA PULIDO SM	G. Control_02	34	5	2	27	57	165	17
17	C.D. GOLETA (*)		34	4	2	28	24	148	11
18	U.D. ATALAYA		34	2	2	30	29	235	8
		TOTALES	612	270	72	270	1668	1668	873

(fuente: FEDERACIÓN INTERINSULAR DE FÚTBOL DE LAS PALMAS)

NOTAS:

U.D. Gáldar jugó la liguilla de ascenso y subió a la categoría Preferente en la Temporada 2003/2004. En la actualidad (abril) ocupa el noveno puesto con un total de 28 puntos.

Sardina C.F. continua en este Grupo y actualmente (abril) ocupa el décimo puesto con un total de 40 puntos.

Panadería Pulido San Mateo sigue en el Grupo 1 y actualmente ocupa el séptimo puesto con un total de 45 puntos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CLASIFICACIÓN INICIAL Y FINAL DE LOS EQUIPOS DE FÚTBOL CADETE DE PRIMERA GRUPO 2

(TEMPORADA 2002/2003)

CLASIFICACION INICIAL: PRE-TEST (28/10/2002)									
Pre-test	TEMPORADA:	2002/2003	FÚTBOL	CADETE		PRIMERA	GRUPO	2	Pre-test
Puesto	NOMBRE	GRUPO	Jugados	Ganados	Empatados	Perdidos	Goles AF	Goles en C	Puntos
1	U.D. TAMARACEITE		3	3	0	0	37	4	9
2	C.F. PUERTOS DE L. P. "A"		3	3	0	0	31	2	9
3	U.D. LAS TORRES		3	3	0	0	21	1	9
4	UNION VIERA C.F. "B"		3	3	0	0	12	4	9
5	ATCO. TENOYA C.F.		3	2	1	0	11	3	7
6	C.D. RAYCO		3	2	1	0	7	4	7
7	C.D. BAÑADEROS		3	2	0	1	12	5	6
8	ARUCAS, C.F.		3	1	1	1	3	3	4
9	UD. LAS MESAS		3	1	0	2	8	6	3
10	ORG. JUAN GUEDES C.F.		3	1	0	2	7	11	3
11	INTERCANARIAS C.F.		3	1	0	2	4	8	3
12	ESTRELLA ROJA C.F.	G. Experim_01	3	1	0	2	7	14	3
13	C.D. EL PILAR		3	0	2	1	5	12	2
14	SANTA BRIGIDA		3	1	1	1	5	6	1
15	C.D. ALCOTAN CANARIAS		3	0	0	3	1	13	0
16	ACODETTI SALESIANOS C.F.		3	0	0	3	1	19	0
17	F.C. BAHIA CANTERAS		3	0	0	3	0	22	0
18	C.F. CINCO CONTINENTES		3	0	0	3	2	37	-3
		TOTALES	54	24	6	24	174	174	72

CLASIFICACION FINAL: POST-TEST									
Post-Test	TEMPORADA:	2002/2003	FÚTBOL	CADETE		PRIMERA	GRUPO	2	Postest
Puesto	NOMBRE	GRUPO	Jugados	Ganados	Empatados	Perdidos	Goles AF	Goles EC	Puntos
1	C.F. PUERTOS DE L. P. "A"		34	28	5	1	208	29	89
2	U.D. TAMARACEITE		34	26	4	4	173	49	82
3	U.D. LAS TORRES		34	26	3	5	173	27	81
4	UNION VIERA C.F. "B"		34	22	4	8	121	55	70
5	C.D. EL PILAR		34	20	9	5	99	51	69
6	ATCO. TENOYA C.F.		34	18	8	8	81	46	62
7	C.D. RAYCO		34	16	6	12	93	77	54
8	SANTA BRIGIDA		34	16	7	11	119	57	52
9	C.D. BAÑADEROS		34	15	5	14	74	48	47
10	UD. LAS MESAS		34	13	6	15	120	88	45
11	ARUCAS, C.F.		34	13	5	16	76	89	44
12	ESTRELLA ROJA C.F.	G. Experim_01	34	12	5	17	100	100	41
13	ORG. JUAN GUEDES C.F.		34	11	4	19	88	116	37
14	ACODETTI SALESIANOS C.F.		34	9	4	21	61	121	31
15	INTERCANARIAS C.F.		34	6	5	23	79	137	23
16	C.D. ALCOTAN CANARIAS		34	5	6	23	38	116	21
17	F.C. BAHIA CANTERAS		34	0	0	34	19	342	0
18	C.F. CINCO CONTINENTES		(EXCLUIDO POR DOBLE INCOMPARECENCIA)						
		TOTALES	578	256	86	236	1722	1548	848

(fuente: FEDERACIÓN INTERINSULAR DE FÚTBOL DE LAS PALMAS)

NOTA:

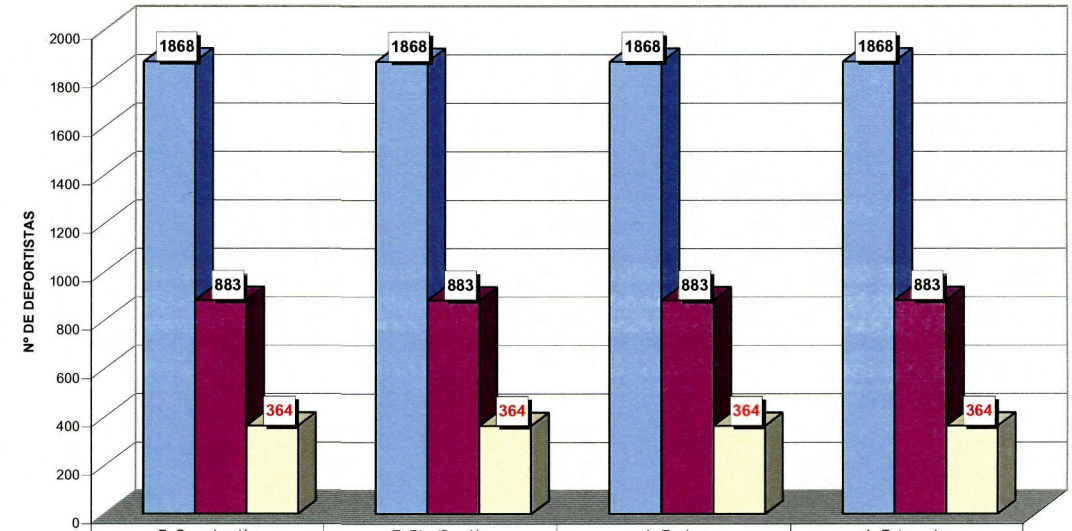
Estrella Roja C.F. sigue en la misma categoría y desde la 2ª Jornada ocupa la primera posición con 78 puntos. Actualmente es campeón de grupo y jugará la liguilla de ascenso entre los días 15 y 30 de mayo de 2004.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

APÉNDICE 7

COMPARACIÓN ENTRE LOS FUTBOLISTAS DE LA CATEGORÍA CADETE CON FUTBOLISTAS Y DEPORTISTAS DE OTRAS MODALIDADES

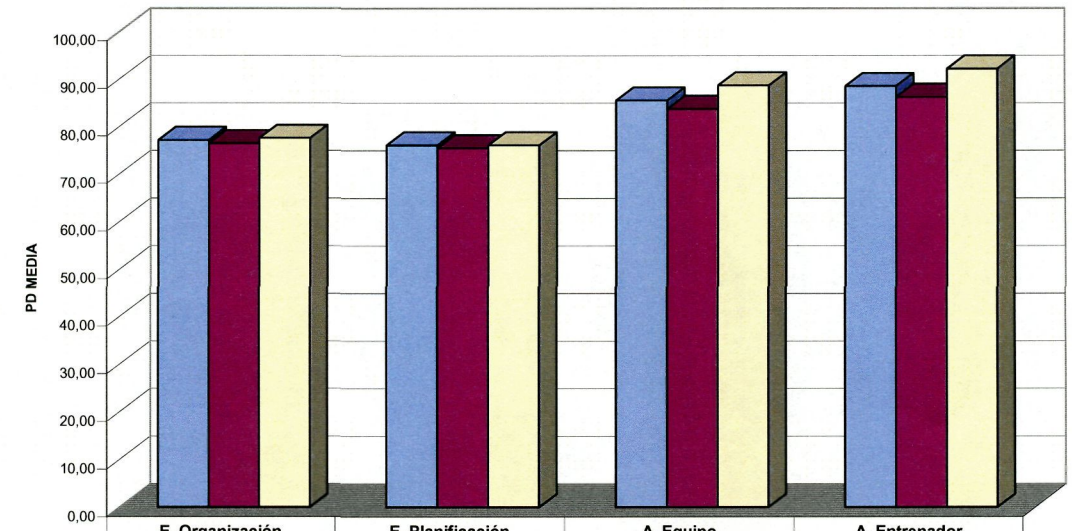
POBLACIÓN PARTICIPANTE EN CPEAD-FA



	E. Organización	E. Planificación	A. Equipo	A. Entrenador
Deportes	1868	1868	1868	1868
Fútbol	883	883	883	883
F. Cadete	364	364	364	364

ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS

COMPARACIÓN DE GRUPOS EN LAS ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS



	E. Organización	E. Planificación	A. Equipo	A. Entrenador
Deportes	77,04	75,97	85,43	88,43
Fútbol	76,36	75,37	83,63	86,12
F. Cadete	77,47	76,01	88,59	92,05

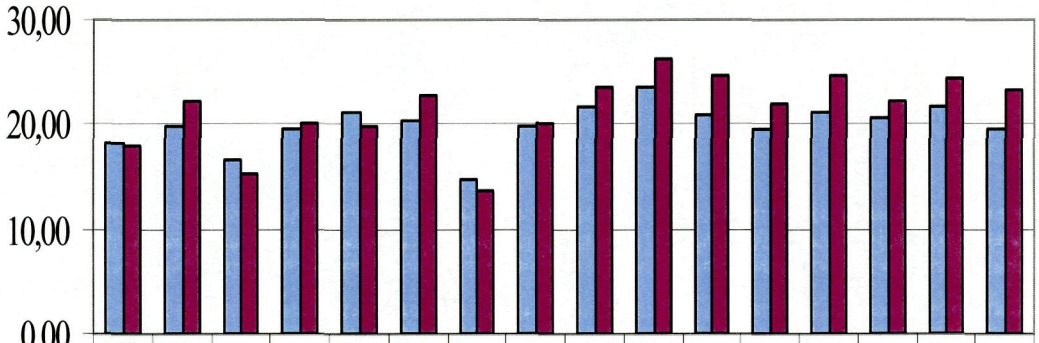
ESCALAS EVALUADAS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

APÉNDICE 8

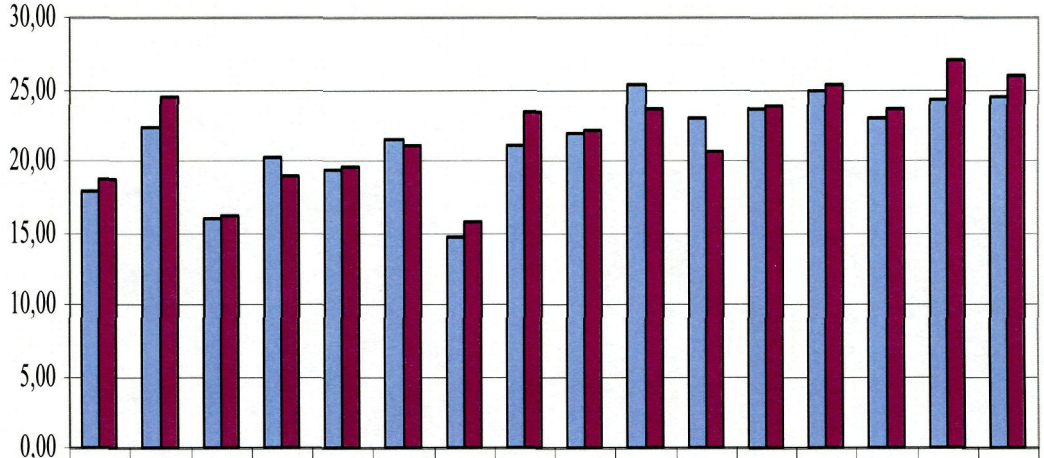
COMPARACIÓN ENTRE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS MEDIAS DEL CPEAD-FA (PRE-TEST Y POST-TEST)

GRUPO EXPERIMENTAL



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
PreT	18,20	19,93	16,67	19,60	21,13	20,47	14,60	19,93	21,80	23,67	20,80	19,47	21,20	20,60	21,60	19,47
Post	17,86	22,29	15,21	20,14	19,71	22,79	13,57	20,00	23,57	26,21	24,57	22,00	24,71	22,14	24,43	23,43

Grupo Experimental 1: ESTRELLA ROJA C.F.



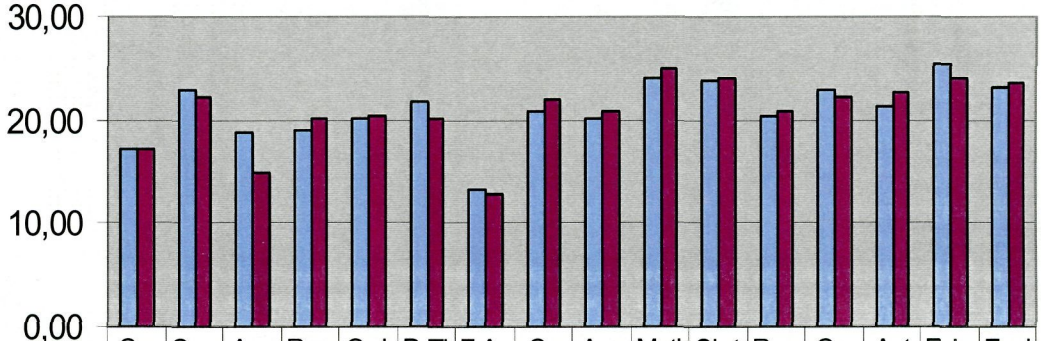
	Tecnicas	Concen	Ambient	Regular	Orden	D.Tiemp	F.Activit	Olvidos	Disciplin	Motivación	SistemEnt	Resultad	Comprens	Autoritar	Exigencia	Puntuac
Pretest	17,78	22,44	16,00	20,22	19,44	21,56	14,78	21,11	22,00	25,22	22,89	23,56	25,00	22,89	24,22	24,56
Postests	18,78	24,56	16,11	19,00	19,56	21,11	15,67	23,33	22,22	23,67	20,67	23,89	25,22	23,56	27,11	25,89

Grupo Experimental 2: GÁLDAR C.F.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

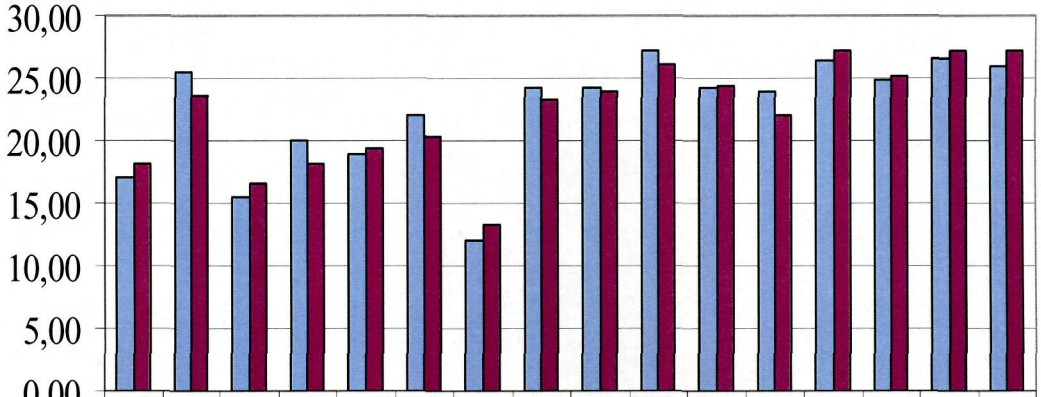
COMPARACIÓN ENTRE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS MEDIAS DEL CPEAD-FA (PRE-TEST Y POST-TEST)

GRUPO CONTROL



	Compr	Concent	Ambie	Regular	Orden	D.Tiem	F.Activit	Cumpl	Aceptac	Motivaci	Sistem	Resulta	Comu	Autorit	Exigenci	Evaluaci
Pret	17,1	23,0	18,8	18,9	20,2	21,8	13,3	20,8	20,2	24,1	23,8	20,4	22,8	21,2	25,3	23,1
Post	17,2	22,2	14,8	20,1	20,4	20,2	12,7	22,0	20,8	24,8	24,0	20,7	22,2	22,6	24,0	23,6

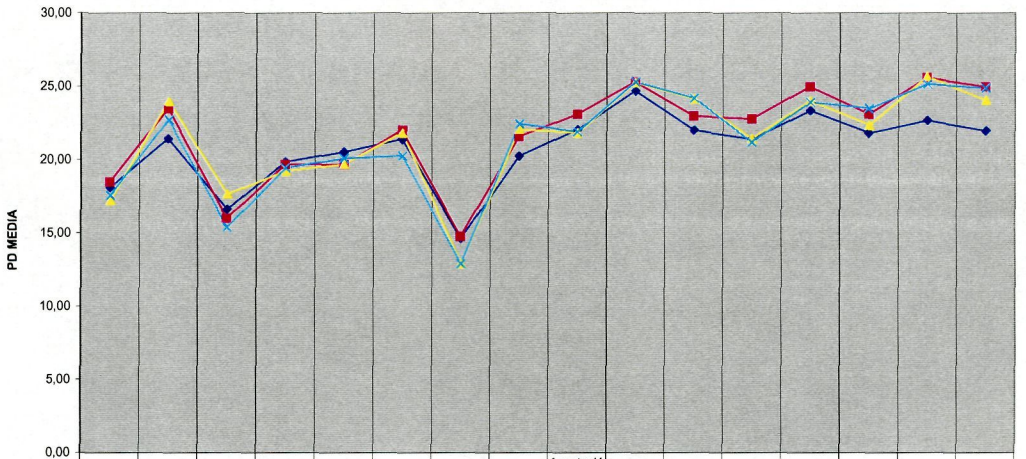
Grupo de Control 1: PANADERÍA PULIDO SAN MATEO



	Tecnicas	Concen	Ambient	Regular	Orden	D.Tiemp	F.Activit	Olvidos	Disciplin	Desinter	Sistem Ent	Resultad	Comprens	Autoritar	Exigencia	Puntuac
Pretes	17,00	25,43	15,43	20,00	18,86	22,00	12,00	24,29	24,14	27,14	24,14	23,86	26,43	24,86	26,57	26,00
Postes	18,13	23,63	16,50	18,13	19,38	20,38	13,25	23,25	23,88	26,13	24,38	22,00	27,13	25,13	27,25	27,13

Grupo de Control 2: SARDINA C.F.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



	Compren sión	Concent	Ambient	Regular	Orden	D.Tiemp	F.Activit	Cumplir Planes	Aceptació n de Disciplina	Motivació n	Sistem Ent	Resultad	Comunic ación	Autoritar	Exigencia	Evaluació n
Experimental Pretests	18,10	21,43	16,62	19,86	20,52	21,38	14,62	20,24	22,05	24,67	22,00	21,38	23,33	21,81	22,67	21,95
Experimental Postest	18,48	23,48	16,00	19,67	19,67	22,00	14,76	21,57	23,10	25,29	22,95	22,76	24,95	23,10	25,57	24,95
Control Pretests	17,22	23,96	17,65	19,22	19,70	21,83	12,91	22,04	21,83	25,26	24,13	21,43	24,00	22,35	25,65	24,04
Control Postests	17,57	22,70	15,39	19,43	20,09	20,26	12,91	22,43	21,91	25,30	24,17	21,17	23,91	23,48	25,13	24,87

Comparación de las estrategias psicológicas evaluadas en los grupos experimental y de control en el pre-test y post-test

	GRUPOS	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
EOD	GE_03	23	78,04	8,642	1,802
	GC_04	23	75,09	10,238	2,135
EPD	GE_03	23	76,48	4,461	,930
	GC_04	23	75,70	11,745	2,449
ESAEQ	GE_03	23	92,65	9,321	1,943
	GC_04	23	92,57	10,770	2,246
ESAEN	GE_03	23	96,04	9,098	1,897
	GC_04	23	97,39	12,869	2,683

Diferencias de puntuaciones medias de las escalas en los grupos experimental y de control

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
EOD	Se han asumido varianzas iguales	,567	,455	1,058	44	,296	2,96	2,794	-2,674	8,587
	No se han asumido varianzas iguales			1,058	42,794	,296	2,96	2,794	-2,678	8,591
EPD	Se han asumido varianzas iguales	11,483	,001	,299	44	,767	,78	2,620	-4,497	6,062
	No se han asumido varianzas iguales			,299	28,217	,767	,78	2,620	-4,582	6,147
ESAEQ	Se han asumido varianzas iguales	,092	,763	,029	44	,977	,09	2,970	-5,898	6,072
	No se han asumido varianzas iguales			,029	43,112	,977	,09	2,970	-5,902	6,076
ESAEN	Se han asumido varianzas iguales	4,599	,038	-,410	44	,684	-1,35	3,286	-7,971	5,275
	No se han asumido varianzas iguales			-,410	39,595	,684	-1,35	3,286	-7,992	5,296

Prueba de muestras independientes de la diferencia de medias GE_03 y GE_04 en las escalas del CPEAD-FA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

APÉNDICE 9

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN DE PEARSON DE LAS ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS EN JUGADORES DE FÚTBOL CADETE

GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL

	OMPRE	TENCIO	MBIEN	EGULA	RDENL	STRIB	RMAS	VELCU	RDISC	DTIVA	SISTEN	ROBAR	OMUN	LIDER	EXIGEN	ESTILE
COMPI Correlación	1	,094	,383*	,532*	,615*	,015	,618*	,021	,050	,080	-,078	-,188	-,009	,003	,005	-,129
Sig. (bilatera	.	,383	,000	,000	,000	,893	,000	,848	,646	,461	,472	,079	,937	,978	,961	,232
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
ATENC Correlación	,094	1	-,186	,045	-,018	,299*	-,022	,544*	,455*	,479*	,407*	,406*	,535*	,522*	,567*	,593*
Sig. (bilatera	,383	.	,082	,679	,868	,005	,839	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
AMBIEI Correlación	,383*	-,186	1	,348*	,388*	,080	,258*	-,161	-,174	-,205	-,156	-,174	-,316*	-,147	-,169	-,302*
Sig. (bilatera	,000	,082	.	,001	,000	,458	,015	,135	,105	,056	,146	,106	,003	,170	,116	,004
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
REGUL Correlación	,532*	,045	,348*	1	,490*	,041	,240*	-,121	,020	,143	,133	-,134	,030	,060	-,051	-,087
Sig. (bilatera	,000	,679	,001	.	,000	,702	,024	,262	,851	,183	,216	,213	,783	,580	,638	,418
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
ORDEI Correlación	,615*	-,018	,388*	,490*	1	,093	,431*	,087	-,017	,008	,008	-,267*	-,153	-,026	-,126	-,238*
Sig. (bilatera	,000	,868	,000	,000	.	,388	,000	,419	,878	,939	,944	,012	,154	,807	,241	,025
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
DISTRI Correlación	,015	**,299***	,080	,041	,093	1	-,058	,383*	,325*	,376*	,192	,311*	,386*	,180	,205	,250*
Sig. (bilatera	,893	,005	,458	,702	,388	.	,591	,000	,002	,000	,074	,003	,000	,094	,056	,019
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
FORM/ Correlación	,618*	-,022	,258*	,240*	,431*	-,058	1	,042	-,124	-,132	-,192	-,218*	-,153	-,039	-,123	-,235*
Sig. (bilatera	,000	,839	,015	,024	,000	,591	.	,699	,249	,220	,073	,042	,154	,719	,253	,027
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
NIVELC Correlación	,021	**,544***	-,161	-,121	,087	,383*	,042	1	,365*	,366*	,247*	,386*	,483*	,527*	,560*	,550*
Sig. (bilatera	,848	,000	,135	,262	,419	,000	,699	.	,000	,000	,021	,000	,000	,000	,000	,000
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
ARDIS(Correlación	,050	**,455***	-,174	,020	-,017	,325*	-,124	,365*	1	,472*	,305*	,345*	,560*	,436*	,475*	,410*
Sig. (bilatera	,646	,000	,105	,851	,878	,002	,249	,000	.	,000	,004	,001	,000	,000	,000	,000
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
MOTIV. Correlación	,080	**,479***	-,205	,143	,008	,376*	-,132	,366*	,472*	1	,479*	,400*	,635*	,587*	,467*	,598*
Sig. (bilatera	,461	,000	,056	,183	,939	,000	,220	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
ASISTE Correlación	-,078	**,407***	-,156	,133	,008	,192	-,192	,247*	,305*	,479*	1	,395*	,416*	,331*	,421*	,487*
Sig. (bilatera	,472	,000	,146	,216	,944	,074	,073	,021	,004	,000	.	,000	,000	,002	,000	,000
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
APROE Correlación	-,188	**,406***	-,174	-,134	-,267*	,311*	-,218*	,386*	,345*	,400*	,395*	1	,505*	,427*	,479*	,617*
Sig. (bilatera	,079	,000	,106	,213	,012	,003	,042	,000	,001	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
ACOMI Correlación	-,009	**,535***	-,316*	,030	-,153	,386*	-,153	,483*	,560*	,635*	,416*	,505*	1	,530*	,640*	,698*
Sig. (bilatera	,937	,000	,003	,783	,154	,000	,154	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
ALIDEF Correlación	,003	**,522***	-,147	,060	-,026	,180	-,039	,527*	,436*	,587*	,331*	,427*	,530*	1	,564*	,617*
Sig. (bilatera	,978	,000	,170	,580	,807	,094	,719	,000	,000	,000	,002	,000	,000	.	,000	,000
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
AEXIGI Correlación	,005	**,567***	-,169	-,051	-,126	,205	-,123	,560*	,475*	,467*	,421*	,479*	,640*	,564*	1	,732*
Sig. (bilatera	,961	,000	,116	,638	,241	,056	,253	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
AESTIL Correlación	-,129	**,593***	-,302*	-,087	-,238*	,250*	-,235*	,550*	,410*	,598*	,487*	,617*	,698*	,617*	,732*	1
Sig. (bilatera	,232	,000	,004	,418	,025	,019	,027	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
N	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN DE PEARSON DE LAS VI_03 (SEGUNDO ORDEN) EN JUGADORES DE FÚTBOL CADETE (GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL)

		EDAD	GANAD	EMPATA	PERDID	GOLESA	OLCONT	UNTFIN	UNTINI	DIFPUN	OSICIÓ
EDAD	Correlación de P	1	-,183	-,182	,189	-,226	,172	-,186	-,189	-,185	,176
	Sig. (bilateral)	.	,233	,237	,220	,141	,265	,228	,219	,230	,253
	N	88	44	44	44	44	44	44	44	44	44
PGANAL	Correlación de P	-,183	1	,775*	-,995*	,871	-,981*	,999*	,951*	,999*	-,998*
	Sig. (bilateral)	,233	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
PEMPAT	Correlación de P	-,182	,775*	1	-,832*	,905	-,849*	,797*	,598*	,807*	-,733*
	Sig. (bilateral)	,237	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
PPERDI	Correlación de P	,189	-,995*	-,832*	1	-,902	,990*	-,998*	-,925*	-,999*	,987*
	Sig. (bilateral)	,220	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
GOLESA	Correlación de P	-,226	,871*	,905*	-,902*	1	-,862*	,883*	,821*	,884*	-,838*
	Sig. (bilateral)	,141	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
GOLCON	Correlación de P	,172	-,981*	-,849*	,990*	-,862	1	-,986*	-,873*	-,989*	,973*
	Sig. (bilateral)	,265	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
PUNTFIN	Correlación de P	-,186	,999*	,797*	-,998*	,883	-,986*	1	,942*	1,000*	-,995*
	Sig. (bilateral)	,228	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
PUNTINI	Correlación de P	-,189	,951*	,598*	-,925*	,821	-,873*	,942*	1	,935*	-,958*
	Sig. (bilateral)	,219	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
DIFPUN	Correlación de P	-,185	,999*	,807*	-,999*	,884	-,989*	1,000*	,935*	1	-,993*
	Sig. (bilateral)	,230	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
POSICIÓ	Correlación de P	,176	-,998*	-,733*	,987*	-,838	,973*	-,995*	-,958*	-,993*	1
	Sig. (bilateral)	,253	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON PARA EL CPEAD-FE (ENTRENADORES)

		COMPRENS	CONCENTR	AMBIENTE	REGULARI	ORDEN	TIEMPO	ACTIVIDA	PLANES
COMPRENS	Correlación de Pearson	1	-,095	,182*	,464**	,306**	-,108	,459**	-,051
	Sig. (bilateral)	.	,188	,011	,000	,000	,135	,000	,480
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
CONCENTR	Correlación de Pearson	-,095	1	,016	-,029	,061	-,245**	-,056	,162*
	Sig. (bilateral)	,188	.	,827	,689	,397	,001	,441	,025
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
AMBIENTE	Correlación de Pearson	,182*	,016	1	,178*	,131	,008	,284**	-,071
	Sig. (bilateral)	,011	,827	.	,013	,069	,915	,000	,326
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
REGULARI	Correlación de Pearson	,464**	-,029	,178*	1	,505**	-,091	,360**	-,081
	Sig. (bilateral)	,000	,689	,013	.	,000	,207	,000	,263
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
ORDEN	Correlación de Pearson	,306**	,061	,131	,505**	1	-,129	,307**	-,002
	Sig. (bilateral)	,000	,397	,069	,000	.	,074	,000	,977
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
TIEMPO	Correlación de Pearson	-,108	-,245**	,008	-,091	-,129	1	-,009	-,097
	Sig. (bilateral)	,135	,001	,915	,207	,074	.	,898	,181
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
ACTIVIDA	Correlación de Pearson	,459**	-,056	,284**	,360**	,307**	-,009	1	-,134
	Sig. (bilateral)	,000	,441	,000	,000	,000	,898	.	,064
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
PLANES	Correlación de Pearson	-,051	,162*	-,071	-,081	-,002	-,097	-,134	1
	Sig. (bilateral)	,480	,025	,326	,263	,977	,181	,064	.
	N	193	193	193	193	193	193	193	193

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Matriz de correlaciones de las estrategias cognitivas

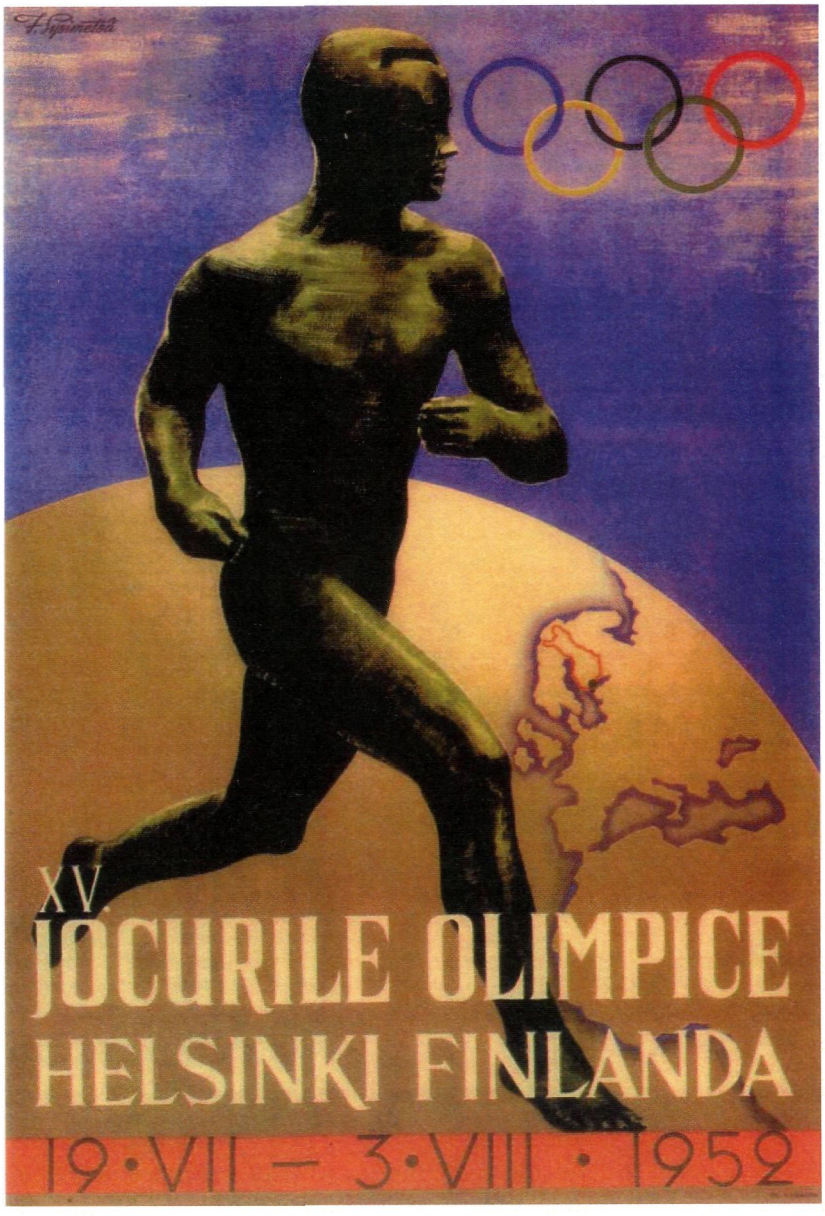
		DISCIPLI	MOTIVACI	SENTRENA	RESULTAD	COMUNICA	AUTORIDA	EXIGENCI	EVALUACI
DISCIPLI	Correlación de Pearson	1	,784**	,728**	,631**	,543**	-,622**	-,217**	,603**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
MOTIVACI	Correlación de Pearson	,784**	1	,789**	,630**	,555**	-,666**	-,175*	,555**
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,015	,000
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
SENTRENA	Correlación de Pearson	,728**	,789**	1	,613**	,505**	-,606**	-,175*	,539**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,015	,000
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
RESULTAD	Correlación de Pearson	,631**	,630**	,613**	1	,424**	-,515**	-,285**	,502**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
COMUNICA	Correlación de Pearson	,543**	,555**	,505**	,424**	1	-,513**	-,160*	,566**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,026	,000
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
AUTORIDA	Correlación de Pearson	-,622**	-,666**	-,606**	-,515**	-,513**	1	,369**	-,601**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
EXIGENCI	Correlación de Pearson	-,217**	-,175*	-,175*	-,285**	-,160*	,369**	1	-,243**
	Sig. (bilateral)	,002	,015	,015	,000	,026	,000	.	,001
	N	193	193	193	193	193	193	193	193
EVALUACI	Correlación de Pearson	,603**	,555**	,539**	,502**	,566**	-,601**	-,243**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	.
	N	193	193	193	193	193	193	193	193

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Matriz de correlaciones de las estrategias socio-afectivas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

LIBROS Y ARTÍCULOS

ADAMS, J.A. (1971): "A closed-loop theory of motor learning". En *Journal of Motor Behavior* (3): 111-150.

ADARRAGA, P. & ZACCAGNINI, J.L. (1992): "DAI: A knowledge-based system for diagnosing autism". En *European Journal of Psychological Assessment* (8): 25-46.

ABERNETHY, B. (1993): "Attention". En Singer, R.N. (ed.): *Handbook of Research on Sport Psychology.* New York: McMillan Publishing Company.

AIKEB, L.R. (2000): *Psychologycal testing and assessment.* Boston: Allyn & Bacon.

AJZEN, I. (1998): *Attitudes, Personality and Behavior.* Chicago, Illinois: The Dorsey Press.

ALLPORT, G.W. (1935): "Attitudes". En Murchison, C.: *A Handbook of Social Psychology.* New York: Clark Univ.

ALLPORT, G.W. (1968): "The Historical Background of Modern Social Psychology". En Lindzey, G. y Aronson, E.: *The Handboock of Social Psychology.* New York: Addison-Wesley Pub. Co.

ALLPORT, G.W. (1970):*Psicología de la personalidad.* Buenos Aires: Paidos.

ALONSO, C.M; GALLEGO, D.J & HONEY, P. (1994): *Los estilos de aprendizaje.* Bilbao: Mensajero.

ALONSO, P. (1992): *Estilo de aprendizaje y motivación para aprender: Materiales para Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.* Madrid: CNREE.

ÁLVARO O. & MARIANO (1993): *Elementos de Psicometría.* Madrid: Eudema.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1999): *Standards for educational and psychological tests.* Washington, DC: APA.

ANASTASI, A. & URBINA, S. (1998): *Tests Psicológicos.* Madrid: Aguilar.

ANDERSEN, M. (2000): *Doing Sport Psychology.* Champaign, Illinois: Human Kinetics.

ANDERSON, J.R. (1899): "Studies in the effects of phisical training". En *American Physical Education Review* (4).

ANDERSON, J.R. (1980): *Cognitive psychology and its implications.* S. Francisco: Freeman.

ANDERSON, J.R. (1982): *The architecture of cognition.* Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ANSHEL, M.H. & KAISSIDIS, A.N. (1997): "Coping style and situational appraisals as predictors of coping strategies following stressful events in sport as a function of gender and skill level". En *British Journal of Psychology* (88): 263-276.

ANTONELLI, F. (1965): *Procedings, firts Internacional Congreso of Sport Psychology.* Roma.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. & HANESIAN, H. (1985): *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo.* México: Trillas.

ÁVILA, A.; BLANCO, A.; CALONGE, I.; FORNS, M.; OLIVA, M.; MARTORELL, M.C.; RODRÍGUEZ, C.; SILVA, F. & TORRES, M. (1994): "El diagnóstico y la evaluación psicológica en España: revisión y perspectivas". En *Clínica y Salud* (5): 83-120.

BAGOZZI, R.P. & BURNKRANT, R.E. (1985): "Attitude organization and the attitude Behavior relation: A reply to Dillon and Kumar". En *Journal of Personality and Social Psychology*; 49(1): 47-57.

BALAGUÉ, G. (1997): "Preparación psicológica en deportes individuales". En Cruz, E.J. (ed.): *Psicología del deporte.* Madrid. Síntesis.

BALAGUER, I. (1994): *El entrenamiento psicológico en el deporte: Principios y aplicaciones.* Valencia: Albatros.

BANDURA, A. & WALTERS, R.H. (1983): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid: Alianza.

BARON, J. (1985): *Rationality and intelligence.* New York: Cambridge Univ. Press.

BARTRAM, D. (2001): "Guidelines for test users: A review of national and international initiatives". En *European Journal of Psychological Assessment;* 17(3): 173-186.

BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estratgias y técnicas de aprendizaje.* Madrid: Síntesis.

BELTRÁN, J. (1996): "Estrategias de aprendizaje". En Beltrán, J. y Genovard, C. (eds.): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos.* Madrid: Síntesis.

BELTRÁN, J. (1998): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid: Síntesis.

BELTRÁN, J. (1999): "Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de las ciencias". En Beltrán, J.A. y Genovard, C. (coord.): *Psicología de la Instrucción II: Áreas curriculares.* Madrid: Síntesis.

BELTRÁN, J. (2001): *Apuntes de clases de Doctorado: Psicología Cognitiva y Aprendizaje significativo.* Madrid: Universidad Complutense.

BENTLER, P.M. & SPECKART, G. (1981): "Models of attitude-behavior realtions". En *Psychological Review* (86): 409-415.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

BERENGUER, J (2000): *Actitudes y creencias ambientales: Una aplicación psicosocial del comportamiento ecológico.* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

BERMAN, P.S. (1997): *Case conceptualization and treatment planning: Exercises for integrating theory with clinical practice.* Thousand Oaks, California: Sage Pub.

BERNAD, J.A. (1999). *Estrategias de aprendizaje. Cómo aprender y enseñar estratégicamente en la escuela.* Madrid: Bruño.

BERNAD, J.A. (2000): *Modelo cognitivo de evaluación educativa: Ecala de Etrategias de Arendizaje Cntextualizado (ESEAC).* Madrid: Narcea.

BERNSTEIN, N. (1967): The coordination and regulation of movement. Londres: Pergamon Press.

BIDDLE, S. & MURTIE, M. (2002): *Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions.* London: Routledge.

BOEKAERT, M. (1997): "Self-regulated learning: A new concepts embraced by researchers, polyce makers , educators, teachers, and students". En *Learning and instructions*; 2 (7): 161-186.

BRECKLER, S.J. (1984): "Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude". En *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6): 1191-1205.

BREHMER, B. & JOYCE, C.R. (1988): *Human judgment: The SJT view.* Amsterdam: Elsevier.

BRUNER, J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza.

BUCETA, J.M. (1986): *Estrés y rendimiento deportivo: Relación entre ambos y alternativas terapéuticas.* Madrid: Federación Española de Baloncesto.

BUCETA, J.M. (1998): *Psicología del Entrenamiento Deportivo.* Madrid: Dykinson.

BUCETA, J.M. (2000): *Cuestiones actuales en la aplicación de la psicología al deporte de competición.* Madrid: UNED.

BUELA-CASAL, G.; CABALLO, V. & SIERRA, J.C. (dirs.) (1996): *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud.* Madrid: Siglo XXI.

BUELA-CASAL, G.; SIERRA, J.C. & DE LOS SANTOS-ROIG (2002): "Situación actual de la evaluación psicológica en lengua castellana". En *Papeles del Colegio* (83).

BUELA-CASAL, G.; VERDUGO, M.A. & SIERRA, J.C. (1997): "El proceso de evaluación psicológica". En Buela-Casal, G. y Sierra, J.C. (dirs.): *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones.* Madrid: Siglo XXI.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

BUELA-CASAL, G. & SIERRA, J.C. (dirs.) (1997): *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones.* Madrid: Siglo XXI.

BUELA-CASAL, G. & SIERRA, J.C. (eds.) (2001): *Manual de evaluación y tratamientos psicológicos.* Madrid: Biblioteca Nueva.

BUENDÍA, L. & OLMEDO, E. (2000): "Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria". En *Bordón* (vol. 52, 2): 151-163.

BUENO, J.; FERNÁNDEZ-CASTRO, J. & CAPDEVILA, L. (2001): "Validez factorial y predictiva del cuestionario de afrontamiento en deportes de resistencia (CADER): Un estudio exploratorio". En *Ansiedad y estrés*; (7): 29-44.

CACIOPPO, J.T.; PETTY, R.E. & GEEN, T.R. (1989): "Attitude structure and function: From the tripartite to the homeostasis model of attitudes". En Pratkanis, A.R. y Breckler, S.J. (eds.): *Attitude structure and function. The third Ohio State University volume on attitudes and persuasion.* Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

CAGIGAL, J.M. (1963): "El fenómeno psicológico en el deporte". En *Citius, Altius, Fortius* (5): 343-356.

CANO, F. & JUSTICIA, F. (1993): "Factores académicos y estrategias y estilos de aprendizaje". En *Revista de Psicología General y Aplicada* (46): 89-99.

CANO F. & JUSTICIA, F. (1996): "Los estilos de aprendizaje en psicología y educación". En González-Pienda, J.A.; Escoriza, J.; Cabanach, R.G. y Barca, A. (eds.): *Psicología de la instrucción II. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar.* Barcelona: EUB.

CAPDEVILA, L. (1997): "Metodología de evaluación en psicología del deporte". En Cruz Feliu, J. (ed.): *Psicología del Deporte.* Madrid: Síntesis.

CAPDEVILA, L. (2000): *Actividad física y estilo de vida saludables.* Barcelona: Artyplan.

CANTON, E. (1996): *Actas del V Congreso de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.* Valencia: Universidad de Valencia.

CARRON, A.V. (1971): *Laboratory experiments in motor learning.* New Jersey: Prentice-Hall.

CARTWRIGHT, D. (1949): "Some Principles of Mass Persuasion". En *Human Relations* (2): 253-267.

CHADWICK, C.B. (1988): "Estrategias cognitivas y afectivas de aprendizaje". En *Revista Latinoamericana de Psicología* (1): 32.

CHAIKEN, S. & STANGOR, C. (1987): "Attitudes and attitude change". En *Annual Review of Psychology* (38): 575-630.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CHARAN, R.; BURCK, C. & BOSSIDY, L. (2002): *Execution: The Discipline of Getting Things Done.* New York: Crown Business.

CHEIN, I. (1948): "Behavioral theory and the behavior of attitude: Some critical comments". *En Psychology Review* (55): 175-188.

CIALDINI, R.B.; PETTY, R.E. & CACIOPPO, J.T. (1981): "Attitude and attitude change". En *Annual Review of Psychology* (32): 357-404.

CLARK, D.A. (1992): "Human expertise, statistica1 models, and knowledge-based systems". En Wright, G. y Bolger, F. (eds.): *Expertise and decision making.* Nueva York: P1enum.

COHEN, R.J.; SWERDIK, M.E. & PHILLIPS, S.M. (1996): *Psychological testing and assessment.* Mountain View, CA: Mayfield.

COHEN, R.J. & SWERDLIK, M.E. (2001): *Pruebas y evaluación psicológica.* México: McGraw-Hill.

COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS Y COMISIÓN INTERNACIONAL DE TESTS (ITC) (2000): "Directrices internacionales para el uso de los tests". En *Infocop* (77): 21-32.

COLL, C. (1987): *Psicología y currículum.* Barcelona: Laia.

COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B. & VALLS, E. (1992): *Los contenidos de la Reforma.* Madrid: Santillana.

COOK, M. (1997): *Equipos de fútbol.* Barcelona: Paidotribo.

CORDERO, A. (1997): *La evaluación psicológica en el año 2000.* Madrid: Tea.

CRAIK, F.I. & LOCKHART, R.S. (1972): "Levels of processing: A framework for memory research". En *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior* (11): 671-684.

CROCKER, P.R. & ISAAK, K. (1997): "Coping during competitions and training sessions: Are youth swimmers consistent?". En *International Journal of Sport Psychology* (28): 355-369.

CROCKER, P.R.; KOWALSKI, K.C. & GRAHAM, T.R. (1998): "Measurement of coping strategies in sport". En Duda, J.L. (ed.): *Advances in sport and exercise psychology measurement.* Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

CRONBACH, L.J. (1972): *Fundamentos de la Exploración Psicológica.* Madrid: Biblioteca Nueva.

CRONBACH, L.J. (1990): *Essentials of psychological testing.* New York: Harper & Row.

Cronbach, L.J. (1990): *Psychological testing.* Nueva York: Harper & Row.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

CRUZ, J. ET ALLI (1991): *Historia del estado actual y perspectivas de la Psicología del deporte en España.* Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.

CUMMINS, R.A. (1914): "A study of the effects of basketball practique on motor reaction, attention and suggestbulity". En *Psychological review* (21).

DAVIS, J. (1987). "Strategies for managing athletes jet lag". En *Sport Psychologist.* (vol. 2).

DAWES, R.M. & SMITH, T.L. (1985): "Attitudes and opnion meauserement". En Lindzey, G. y Aronson, E. (eds.): *The handbook of social psychology.* New York: Random House.

DE BRUYN, E.E. (1992): "A normative-prescriptive view on clinical psychodiagnostic decision making". En *European Journal of Psychological Assessment* (8): 163-171.

DE BRUYN, E.E. & GODOY, A. (1998): *Psychological assessment and testing.* Comunicación presentada en el XXIV International Congress of Applied Psychology. San Francisco.

DE COUBERTIN, P. (1913): *Essays de Psychologie sportive.* Paris: Lausanne.

DE DIEGO, S. & SAGREDO, C. (1992): *Jugar con ventaja. Las claves del éxito deportivo.* Barcelona: Alianza Deporte.

DENNETT, D.C. (1998): *Braistorm: Philosophycal Essays of mind and Psychology.* Cambrige: MIT. Press

DESHARNAIS, R. (1971): "Essai de systematisation d'une politique integrée de recherche et d'applications en psychologie du sport axée sur une equation de la performance maximun". En *Mouvement* (6): 43-50.

DÍAZ, F. (2002): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: McGraw Hill.

DILLON, W.R. & KUMAR, A. (1985): "Attitude organization and the attitude behavior relation: A critique of Bagozzi and Burnkrant's reanalysis of Fishbein and Ajzen". En *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1): 33-46.

DOSIL, J. (2001): *Aproximación a la psicología del deporte.* Ourense: Gersam.

DOSIL, J. (2002): *Psicología y rendimiento deportivo.* Ourense: Gersam.

DOSIL, J. (2002): *El Psicólogo del Deporte. Asesoramiento e Intervención.* Madrid: Síntesis.

DUDA, J.L. (1993): "Goals: A Social-Cognitive Approach to the Study of Achievement Motivation in Sport". En Singer, R.N.; Murphey, M. y Keith Tennant, L. (eds.): *Handbook of Research on Short Psychology.* New York: McMillan Pub.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

DUDA, J.L. & WHITEHEAD, J. (1998): "Measurement of goal perspectivas in the physical domain". En Duda, J.L. (ed.): *Advances ins sport and exercise psychology measurement.* Morgantown, WV: FIT Press.

DUDA, J.L. (1998): *Advances in Sport and Exercise Psychology Mesurement.* Morgantown: Fitness Information Technology, Inc.

DUNN, R. & DUNN, K. (1984): *La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje.* Madrid: Anaya.

EAGLY, A.H. & CHAIKEN, S. (1993): *The psychology of attitudes.* San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

EIGNOR, D. (2001): "Standards for the development and use of tests: The standards for educationa1 and psychologica1 testing". Eb *European Journal of Psychological Assessment;* 17(3): 157-163.

FAMOSE, J. (1992): *Aprendizaje Motor y dificultad de la tarea.* Barcelona: Paidotribo.

FAZIO, R.H. (1989): "On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility". En Pratkanis, R. y Breckler, S. (eds.): *Attitude structure and function. The third Ohio State University volume on attitudes and persuasion.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

FELTZ D.L & LANDERS D.M. (1983): "The effects of mental pactice on motor skills learning and performance: A-Meta-Analysis". En *Journal of Sport Psychology* (5): 25-27.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1980): *Psicodiagnóstico.* Madrid: Cincel-Kapelusz.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1985): "Psychological assessment and evaluation". En *Psychological Assessment: An International Journal* (1): 5-22.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1992): *Introducción a la evaluación psicológica I y II.* Madrid: Pirámide.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1999): "Psychological assessment: Futures, challenges and progresses". En *European Psychologist* (4): 248-262.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. & STAATS, A.W. (1992): "Paradigmatic behavioral assessment, treatment and evaluation: Answering the crisis in behavioral assessment". En *Advances in Behavior Research and Therapy* (14): 1-27.

FERNÁNDEZ HERMIDA, J.R. & PÉREZ ÁLVAREZ, M. (2001): "Separando el grano de la paja en los tratamientos psicológicos". En *Psicothema* (13): 337-344.

FERNÁNDEZ MILLÁN, J.; GARCÍA, J. & CASAÑA, M.I. (1998): *Evaluación psicológica.* Madrid: UNED.

FESTINGER, L.A. (1957): *Theory of cognitive dissonance.* Stanford, CA: Stanford University Press.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

FEUERSTEIN, R. (1978): *L'attitude active modifiante envers des difficultès d'appentissage pour l'integration et l'innovación.* Montreal: Aqa.

FEUERSTEIN, R. (1993): "La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia". En Beltrán, J.: *Intervención psicopedagógica.* Madrid: Pirámide.

FESTINGER, L. (1957/75): *A Theory of cognitive dissonance.* Stantord, CA : Stanford University Press.

FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975): *Belief, Attitude, Intention and Behavior.* New York: Reading Mass.

FISHER, A.C.; RYAN, E,D. & MARTENS, R. (1976): "Current status and directions of personality research related to motor behaviour and sport: Three panellists view". En Fisher, A.C. (ed.): *Psychology of Sport.* Palo Alto, CA: Mayfield.

FITTZ , G.W. (1895): A local reaction. *Psychological Review* (2).

FITTS, P.M. (1964): *Perceptual motor skkill learning.* New York: Academic Press.

FITTS, P.M. & POSNER, M. (1968): *El rendimiento humano.* Alicante: Marfil.

FLORENCE, J. (1991): *Tareas significativas en educación física escolar.* Barcelona: Inde.

FORNS, M.; KIRCHNER, T. & TORRES, M. (1998): *Evaluación psicológica: modelos y técnicas.* Barcelona: Paidós.

FREMER, J. (1997): *Elaboration of rights of test-takers.* Comunicación presentada en la Michigan School Testing Conference. Michigan.

GARAIGORDOBIL, M. (1998): *Evaluación psicológica. Bases teórico-metodológicas, situación actual y direcctrices de futuro.* Salamanca: Amarú Ediciones.

GARCÉS DE LOS FAYOS, E. & GARCÍA, C. (1997): "Calidad de vida y deporte ¿Conceptos siempre compatibles? Incidencia y manejo del estrés en deportistas". En *Revista de Psicología del Deporte* (123): 137-146.

GARCÍA-MAS, A. (1997): "Análisis psicológico del equipo deportivo. Bases del entrenamiento deportivo". En Cruz, J. (ed.): *Psicología del deporte.* Madrid: Síntesis.

GARCÍA-MAS, A. (2001): *Los padres de los Jóvenes deportistas de Competición: aplicación del modelo Compromiso deportivo.* Ponencia presentada al VIII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Pontevedra.

GIL, J. (1991): *Entrenamiento mental para deportistas y entrenadores de élite.* Valencia: Invesco.

GILL, D.L. & DEETER, L.M. (1988): "Development of the Sport Orientation Questionnaire". *Research Quaterly for Exercise and Sport*, 59(3): 191-202.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

GIMENO, F. (1999): *El uso de cuestionarios en el ámbito del deporte: un ejemplo.* Madrid: UNED.

GONZÁLEZ, R.; VALLE, A. & SUÁREZ, J.M. (1999): "Un modelo integrador de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico". En *Revista de Investigación Educativa* (vol. 17, 1): 47-70.

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; NÚÑEZ, J.C.; ÁLVAREZ, L. & SOLER, E. (2002): *Estrategias de aprendizaje: Concepto, evaluación e intervención.* Madrid: Pirámide.

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; NÚÑEZ, J.C. & GARCÍA, M.S. (1998): "Estrategias de aprendizaje". En González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (coords.): *Dificultades del aprendizaje escolar.* Madrid: Pirámide.

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; GONZÁLEZ, R. NUÑEZ, J. C. & VALLE, A. (2002): *Manual de psicología de la educación.* Madrid: Pirámide.

GOULD, D.; FELTZ, D. & WEISS, M. (1985): "Motives for particiopating in competitive young swinming". En *International Journal of Sport Psychology* (6):126-140.

GREENWALD, A.G. (1989): "Why attitudes are important: Defining attitude and attitude theory 20 years later". En Pratkanis, R. y Breckler, J. (eds.): *Attitude structure and function. The third Ohio State University volume on attitudes and persuasion.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GRIFFITH (1926): *Psychology of Coaching,* New York: Scribners.

GRIFFITH (1928): *Psychology of Athletics.* New York: Scribners.

GRIFFITH (1930): "A laboratory for research in athletics". En *Research Quartely* (1):3.

GROTH-MARNAT, G. (2003): *Handbook of Psychological Assessment.* New York: John Wiley.

GUILLÉN, F. (1999): *La Psicología del deporte en España a final del milenio.* Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de G.C.

HALLIWELL, W. (1990): "Providing sport psychology consulting services in professional hockey". En *Sport Psychologist* (vol. 4, 4).

HAMBLETON, R.J. (1994): "Guidelines for adapting educational and psychological tests". En *European Journal of Psychological Assessment* (10), 229-244.

HAMBLETON, R.J. (2001): "Guidelines for test translation/adaptation". *European Journal of Psychological Assessment;* 17(3): 164-172.

HANIN, Y.L. (1989): "Interpersonal and intragroup anxiety in sports". En Hackfort, D. y Spielberger, C.D.: *Anxiety in sports: an international perspective.* Washington, DC: Hemisphere.

HEMPEL, C.G. (1973): *Philosophy of natural sciences.* Nueva York: Grune & Stratton.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

HERNÁNDEZ, A. & RAMOS, R. (1995). "Aplicacion informatica para evaluacion y entrenamiento de la atencion en psicologia del deporte". En *Psicothema* (3): 527-529.

HERNÁNDEZ, A. & RAMOS, R. (1996). *Introducción a la informática aplicada a la psicología del deporte. Herramientas informáticas de uso en las ciencias del deporte.* Madrid: Editorial Ra-Ma.

HERNÁNDEZ, J.M. (1995): "Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas". En Fernández-Ballesteros, R. (ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, eduativos y de salud.* Madrid: Síntesis.

HERNÁNDEZ, A; GUERRERO, S. & ARJONA, J.F. (2000): "Inteligencia Emocional vs. Inteligencia Social: Datos para un estudio con deportistas". En *Lecturas E.F. y Deportes* (Revista Digital) julio.

HERNÁNDEZ, P. (1993): "Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios". En *Revista de Investigación Educativa* (22): 117-150.

HERNÁNDEZ, P. & GARCÍA, L.A. (1991): *Psicología de la enseñanza y el estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales.* Madrid: Pirámide.

HUERTAS, E. (1992): *El aprendizaje no-verbal de los humanos.* Madrid: Pirámide.

HOLLANDER, E. (1967): *Principles and methods of social psychology.* New York: Holt.

HONEY, P. & MUMFORD, A. (1986): *Using our learning styles.* Berkshire: Peter Honey.

HOVLAND, C.I.; JANIS, I.L. & KELLY, H.H. (1953): *Communication and persuasion. Psychological studies of opinion change.* New Haven: Yale University Press.

HUNT, T. (1997): *Desarrolla tu capacidad de aprender.* Barcelona: Urano.

IZQUIERDO, J.M.; GUILLÉN, F. & MARRERO, G. (1996): "Una aproximación a la eficacia del entrenador deportivo y el profesor de educación física". En Pérez, E. y Caracuel, J.C. (eds.): *Psicología del deporte, investigación y aplicación.* Málaga: IAD.

IZQUIERDO, J.M. & RODRÍGUEZ, Mª.C. (1995): *Manual de Psicología del Deporte.* Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de G.C.

IZQUIERDO, J.M. & RODRÍGUEZ, Mª.C. (1995): *Instrumentos de evaluación y diagnóstico en psicología del deporte.* Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de G.C.

IZQUIERDO, J.M. & RODRÍGUEZ, Mª.C. (1995): *Aprendizaje motor.* Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de G.C.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

JACKSON, S.A. & CSIKSZENTMIHALY, M. (2002): *Fluir en el deporte.* Barcelona: Paidotribo.

JOHNSON, P.E. (1982): "Cognitive models of medical problem-solvers". En Connelly, D.P. y Fenderson, D. (eds.): *Clinical decisions and laboratory use.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994): *The program evaluation standards.* Thousand Oaks, California: Sage Publications.

JUNGE, A. (2000): "The influence of psychological factors in sport injury: review of literature". *American Journal of Sports Medicine, (*28): 510-515.

JUSTICIA, F. & CANO, F. (1993): En Monereo, C. (comp.): *Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción.* Barcelona: Domènech.

JUSTICIA, F. (1996): "Metacognición y currículo". En Beltrán, J. y Genoverd, C. (eds.): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos.* Madrid: Pirámide.

KAHLE, I.R. (1984): "Attitudes cause behaviour: A cross-lagged panel analysis". En *Journal of Persoanlity and Social Psychology* (37): 315-321.

KATZ, D. (1960): "The Functional Approach to the Study of Attitudes". En *Public Opinion Quaterly* (24): 27-46.

KATZ, D. (1984): "El enfoque funcional en el estudio de las actitudes". En *Estudios Básicos de Psicología Social* (261-298). Barcelona: Hora, S.A.

KATZ, D. & STOTLAND, E. (1959): "A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change". En Koch, S.: *Psychology: A Study of a Sciencie.* New York: McGraw-Hill.

KEEFE, J.W. (1982): *Assesing student learning styles. An overview.* Ann Arbor Michigan.

KELMAN, H.C. (1961): "Processes of opinion change".En *Public Opnion Quartely* (25): 57-58.

KENYON, S.G. & ANDREWS, D.S. (1981): *Attitude Toward Physical Activity (ATPA): Scales* (Mimeografía no publicada). University of Waterloo.

KERLINGER, F.N. (1981). *Investigación del comportamiento.* Mexico: Interamericana.

KERLINGER, F.N. & LEE (2000): *Foundations of Behavioral Research.* London: Holt, Rinehart & Winston.

KRETCH, C. (1965):*Psicología Social.* Madrid: Ediciones Nueva.

KUNATH, B. (1976): *Aportes a la psicologia deportiva.* La habana: Orbe.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

LABRADOR, F.; ECHEBURÚA, E. & BECOÑA, E. (2000): *Guía para la elección de tratamientos psicológicos efectivos: Hacia una nueva psicología clínica.* Madrid: Dikinson.

LANDERS (1985): "Watever happehed to theory testing in short psychology". En *Journal of Sport Psychology* (5).

LAPIERE R.T. (1936): "Type-rationalizations of group antipathy". En *Social Forces* (15): 232-237.

LAWTHER, J.D. (1951): *Psicología del deporte y del deportista.* Buenos Aires: Paidós.

LEONTIEV, A. (1979): *La actividad en la Psicología.* La Habana: Editorial de libros para la Educación.

LEONTIEV, A. (1983): *El desarrollo del psiquismo.* Madrid: Akal.

LIEVENS, F. (2001): "Assessing training strategies and their effects on accuracy, interrater reliability, and discriminant". En *Journal of Applied Psychology* (86): 255-264.

LIKERT, R.A. (1932): "A technique for the measurement of attitudes". En *Archives of Psychology* (140).

LINDER, D.E.; COOPER, J. & JONES, E.E. (1967): "Decision freedom as a detetminant of the role of incentive magnitude in attitude change". En *Journal of Personality and Social Psychology* (6): 245-254.

LOEHR, J.E. (1990): *El juego mental.* Madrid: Tutor.

LÓPEZ-VALLE, J.M.; PADILLA, J.L. & MARTÍNEZ, M. (2002): *Inventario de habilidades psicológicas para el deporte.* Ganada: FCAFD.

LORENZO, J. (1992). *Psicología y deporte.* Madrid: Biblioteca Nueva.

LOSCH, M.E & CACIOPPO, (1990): "Cognitive dissonace may enhance symoatetic tonus, but attitudes are changed to reduce negative affect rather than arousal". En *Journal Experimental Social* (26): 289-304.

LOWE, B. & WALSH, J. (1978): "Sport psychology in the world: comparative sport psychology. British and American developments". En *International Journal of Sport Psychology* (9): 63-72.

LURIA, A.R. (1987): *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos.* Madrid: Akal.

MAGILL, R.A. (1993): *Motor Learning. Concepts and Applications.* Madison: Brown & Benchmark Publishers.

MAGILL, R.A. (2000): *Motor Learning. Concepts and Applications.* Madison: Brown & Benchmark Publishers.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

MAHONEY, M.J. & AVENER, M. (1977): "Psychology of the elite athlete: An exploratory study". En *Cognitive Therapy and Research* (1): 135-141.

MALONEY, M.P. & Y WARD, M.P. (1976): *Psychological assessment. A conceptual approach.* Nueva York: Oxford University Press.

MARCO, J.C. (2003): *Psicosociología. Influencias en el rendimiento deportivo.* Madrid: Gymnos.

MÁRQUEZ, S. (2003): *Psicología de la Actividad Física y el Deporte: Perspectiva Latina.* Universidad de León: Secretariado de Publicaciones.

MARRERO, G. (1988): *Psicología del Deporte.* Las Palmas de Gran Canaria: Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria.

MARRERO, G. (1998): *Estudio sobre los árbitros de fútbol.* Las Palmas de Gran Canaria: Comité de Árbitros, FIFLP.

MARRERO, G. (1999): *Motivos, Motivación y Deporte.* Salamanca: Tesitex.

MARTENS, R. (1971): "Anxiety and motor behavior: A review". En *Journal of Motor Behavior* (3): 151-179.

MARTENS, R. (1974): "Arousal and motor performance". En Wilmore, J.H. (ed.):*Exercise and Sport Sciences Reviews* (vol. 2). Londres: Academic Press.

MARTENS, R. (1987): *Coaches guide to sport psychology.* Champaign (IL): Human Kinetics.

MARTENS, R. (1989): *El entrenador.* Barcelona: Hispanoeuropea.

MARTENS, R.; BURTON, D.; VEALEY, R.S.; BUMP, L.A. & SMITH, D.E. (1990): "Development and validation on the competitive state anxiety inventory 2". En Vealey, R.S. y Burton, D. (eds.): *Competitive anxiety in sport.* Champain (IL): Human Kinetics.

MARTENS, R.; BURTON, D.; VEALY, R.S.; SMITH, D. & BUMP, L. (1983): *The development of the Competitive State Anxiety Inventory-2* (CSAI-2)

MARTENS, R.; VEALY, R.S. & BURTON, D. (1990): *Competitive anxiety in sport.* Champaign (IL): Human Kinetics.

MAYER, R.E. (1988). Learning strategies: An overview. En Weinstein, C.E.; Gotees, E.T. y Alexander, P.A. (eds.): *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction and evaluation.* New York: Academic Press.

MAYOR, J.; SUENGAS, A. & GONZÁLEZ, J. (1993): *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar.* Madrid: Síntesis.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

MCCAFFREY & ORLICK, (1989): "Mental factor related to excellenece among top professional golfers". En *International Journal of Sport Psychology* (49): 256-178.

MCCARTHY, B.F. (1979): *Learning Styles: Identification and matching teaching formats* (Tesis doctoral). Northwestern University.

MCCORQUODALE, K. & MEEHL, P.E. (1948): "On a distinction between hypothetical constructs and intervening variables". En *Psychol. Review* (55): 95-107.

MCGUIRE, W.J (1985): "Attitudes and attitude change". En Lindzey, G. y Aronson, E. (eds.): *Handbook of Social Psychology.* New York: Random House.

MCREYNOLDS, P. (1971): *Advances in psychological Assessment.* Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

MEINEL, K. (1960): *Teoría del movimiento.* Buenos Aires: Stadium.

MOLINA, G.; SANMARTIN, J. & PAREJA, J. (1999): "Desarrollo de un sistema informático orientado a la construcción y gestión de bancos de ítems". En Olea, J.; Ponsoda, V. y Prieto, G. (eds.): *Tests informatizados: fundamentos y aplicaciones.* Madrid: Pirámide.

MONEREO, C. & CASTELLÓ, M. (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.* Barcelona: Graó.

MONEREO, C. & CASTELLÓ, M. (1997): *Estrategias de aprendizaje.* Barcelona: Edebé.

MONTGOMERY, H. (1989): "From cognition to action: The search for dominance in decision making". En Montgomery, H. y Svenson, O. (eds.): *Process and structure in human decision making.* Chichester: Wiley.

MORA, J.A. (2000): *Psicología aplicada a la actividad física y el deporte.* Madrid. Pirámide.

MORA, J. A.; GARCÍA, J.; TORO, S. & ZARCO, J.A. (1995): *Estrategias cognitivas en deportistas profesionales.* Universidad de Málaga: Secretariado de Publicaciones.

MORA, J. A.; GARCÍA, J.; TORO, S. & ZARCO, J.A. (2001): *Cuestionario de estrategias cognitivas en deportistas.* Madrid: Tea.

MORALEDA, M; GONZÁLEZ, A. & GARCÍA-GALLO, J. (1998): *Actitudes y estrategias cognitivas sociales.* Madrid: Tea.

MUÑIZ, J. (1994): "Mariano Yela. Una obra diversa y unitaria". En *Papeles del Psicólogo* (60): 23-26.

MUÑIZ, J. ET AL. (2001): "Testing practices in European countries". En *European Journal of Psychological Assessment;* 17(3): 201-211.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

MUÑIZ, J.; PRIETO, G.; ALMEIDA, L. & BARTRAM, D. (1999): "Test use in Spain, Portugal and Latin American countries". En *European Journal of Psychological Assessment* (15): 151-157.

MUÑIZ, J. & FERNÁNDEZ-HERMIDA, J.R. (2000): "La utilización de los tests en España". En *Papeles del Psicólogo* (76): 41-42.

MUÑIZ, J. & HAMBLETON, R.K. (1992): "Medio siglo de la Teoría de Respuesta a los ítems". En *Anuario de Psicología* (52): 41-66.

MUÑIZ, J. & HAMBLETON, R.K. (1996): "Directrices para la adaptación y traducción de los tests". En *Papeles del Psicólogo* (66): 63-70.

NEWCOMB, T. (1959): "Individual Systems of Orientations". En Koch, S.: *Psychology: A Study of Science.* New York: McGraw-Hill.

NIDEFFER, R.M. (1976): "Test of attentional and interpersonal style". En *Journal of Personality and Social Psychology* (34): 394-404.

NIDEFFER, R.M. (1985): *Atheletes guide to mental training.* Champaing (IL): Human Kinetics.

NIDEFFER, R.M. (1986): "Concentration and attention control training". En Williams, J.: *Applied Sport Psychology.* Palo Alto, CA: Mayfield.

NIDEFFER, R.M. (1993): "Attention Control Training". En Singer, R.N.; Murphey, M. y Tennant, L.K.: *Handbook of Research on Sport Psychology.* Nueva York: Macmillan Publishing Company.

NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1993): *Estrategias de aprendizaje.* Madrid: Santillana

NORMAN, D.A. (1968): "Toward a theory of memory and attention". En *Psychological Review* (75): 522-536.

NOVAK, J.D. & GARCÍA, F. (1993): *Aprendizaje significativo. Teorías y modelos*, Madrid: Cincel.

NUNNALLY, J.C. (1973): *Introducción a la medición psicológica.* Buenos Aries: Centro Regional de Ayuda Técnica/AID-Paidós.

NUNNALLY, J.C. & BERNSTEIN, I.J (1995): *Teoría Psicométrica.* México: McGraw-Hill.

OLSON, J. M. & ZANNA, M.P. (1993): "Attitudes and attitude change". En *Annual-Review-of-Psychology* (44): 117-154.

O'NEIL, H.F. & ABEDI, J. (1996): "Reliability and validity of state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment". En *The Journal of Education Research* (89, 4): 234-245.

OÑA, A. (1987): *Desarrollo y motricidad.* Granada: INEF.

OÑA, A. (1994): *Comportamiento motor. Bases psicológicas del movimiento humano.* Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

OÑA, A.; MARTÍNEZ, M.; MORENO, F. & RUIZ, L.M. (1999): *Control y aprendizaje motor.* Madrid: Síntesis.

ORLICK, T. (2003): *Entrenamiento mental.* Barcelona: Paidotribo.

OSGOOD, C.; SUCI, G. & TANNENBAUM, P. (1957): *The Measurement of meaning.* Illinois: University of Illinois Press.

OSTROW, A.C. (1990): *Directory of psychological test in the sport and exrcise Sciences.* Morgantown, Wets Virginia: Fitness Information Technology Inc.

PALMI, J. (1991): "Entrenamiento psicológico para la competición". En Cruz, J. y Riera, J. (eds.): *Psicología del deporte: Aplicaciones y perspectivas.* Barcelona: Martinez-Roca.

PASTOR, G. (1978): *Ensayos de psicología social sistemática.* Salamanca: Universidad Pontificia.

PELECHANO, V. (1997): "Prólogo". En Buela-Casal, G. y Sierra, J.C. (dirs.): *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones.* Madrid: Siglo XXI.

PERIS, D. (2001): "La utilización de los tests". En *Revista de Actualidad de la Psicología del Deporte* (vol. 4, 1).

PERIS, D. (2003): *Los padres son importantes... para ques sus hijos hagan deporte.* Fundación Club Deportivo Castellón.

PETTY, R.E. & CACIOPPO, J.T. (1986): *Comunication and persuasión: Central and perisheral routes to attitude change.* New York: Springer-Verlag.

PIAGET, J. (1997): *La representación del mundo en el niño.* Madrid: Morata.

PINTRICH, P.R. (2000): "The role of goal orientation in self-regulated learning". En Boekaerts, M.; Printich, P.R. y Zeined, M. (eds.): *Handbook of self-regulation.* San Diego, CA: Academics Press.

POZO, J.I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata.

POZO, J.I. (1996): *Aprendices de maestros. La nueva cultura del aprendizaje.* Madrid: Alianza.

POZO, J.I. & MONEREO, C. (1999): *El aprendizaje estratégico.* Madrid: Santillana.

PRESSLEY, M. (1989): *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic perfomance.* Camdbridge: Brookline Books.

PRIETO, G. & MUÑIZ, J. (2000): "Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España". En *Papeles del Psicólogo* (77): 65-75.

PRIETO, M.D. & CASTEJÓN, J.L. (1993): *El LASSI: Una escala para evalur Estrategias de Aprendizaje.* Ponmencia presentada en el II Congreso del INFAD. León.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

REID, G. (1986): "The trainability of motor processing strategies with developmentally delayed performers". En Wade, E.M. y Whiting, H.T. (eds.): *Motor development: Aspects of control and co-ordination.* Amsterdam: Martinus Nidjoff.

REID, D.K. (1988): "Reflections on the pragmatics of a paradigm shift". En *Journal of Learning Disabilities* (21): 417-420.

REID, D.K. (1993): "Another vision of visions and revisions". En *Remedial and Special Education* (4): 14-16.

RENOM, P. (1993): *Test adaptativos computerizados.* Barcelona: PPU.

REVUELTA, J. & PONSODA, V. (1999): "Generación automática de ítems". En Olea, J.; Ponsoda, V. y Prieto, G. (eds.): *Tests informatizados: Fundamentos y aplicaciones.* Madrid: Pirámide.

RIEDER, H. & FISCHER, G. (1990): *Aprendizaje deportivo. Metodología y didáctica.* Barcelona: Martínez Roca.

RIERA, J. (1985): *Introducción a la psicología del deporte.* Barcelona. Martinez Roca.

RIERA, J. (1989): *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas.* Barcelona: Inde.

RIERA, J. & CRUZ, J. (1991): Psicología del deporte. Aplicaciones y perspectivas. Barcelona: Martínez Roca.

REIGELUTH, C. (1987) Instructional Theories in Action: Lessons Illustrating Selected Theories and Models. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

RIVÈRE, A. (1991): *Objetos con mente.* Madrid: Alianza (Serie Minor).

ROBERTS, G.C; SPINK, K.S. & PEMBERTON, C.L. (1986); *Learning experiences in sport psychology.* Illinois: Human Kinetics.

ROCA, J. (1983): *Desarrollo motor y psicología.* Barcelona: INEF.

RODIÓNOV, A.V. (1989): *La influencia de los factores psicológicos en el resultado depotivo.* Moscú: Vneshtorgizdat.

RODRÍGUEZ, A. (1989): "Intrepretación de las actitudes". En Rodríguez, A. y Seoane, J.: *Creencias, actitudes y valores.* Madrid: Alhambra.

ROJAS, A.J. & PÉREZ, C. (2001): *Nuevos modelos para la medición de actitudes: Enfoques para la medición en tests de personalidad, actitudes e intereses.* Valencia: Promolibro.

ROKEACH, M. (1968): "A theory of Organization and Change within Value-Attitudes Systems". En *Journal Sociology Issues* (24): 13-33.

ROKEACH, M. (1973): *The Nature of Human Values.* New York: The Free Press.

RODRÍGUEZ A. & SEOANE J. (1989): *Creencias, actitudes y valores.* Madrid: Alhambra.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

ROMÁN, J.M. & GALLEGO, S. (1995): *Escalas de estrategias de aprendizaje. ACRA.* Madrid: TEA.

ROS, M. (1985): "Las escalas de actitudes (I)". En Morales, J.F.: *Metodología y toería de la Psicología.* Madrid: UNED.

ROSENBERG, M.J. (1960): "A Structural Study of Attitudes Dynamics". En *Public Opinion Quarterly* (24): 319-340.

ROSENBERG, M.J. & HOVLAND, C.I. (1981): *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components.* New Haven, CT: Yale Univer. Press.

RUDICK, P. (1960): *Psicología de la educación física y el deporte.* Buenos Aires Stadium.

RUIZ, L.M. (1987): *Desarrollo motor y actividad física.* Madrid: Gymnos.

RUIZ, L.M. (1994): *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición de habilidades.* Madrid: Visor.

RUIZ, L.M. (1995): *Competencia motriz.* Madrid: Gymnos.

RUIZ, L.M. (1999): "La práctica en aprendizaje motor". En Oña, A. (eds.): C*ontrol y aprendizaje motor.* Madrid: Síntesis.

RUIZ, L.M. & SÁNCHEZ, F. (1997): *Rendimiento Deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes.* Madrid: Gymnos.

SALGUERO, A.; GONZÁLEZ-BOTO, R.; TUERO, C. & MÁRQUEZ S. (2003): "Development of a Spanish version of the participation motivation inventory for young competitive swimmers". *Perceptual and Motor Skills* (96): 637-646.

SARNOFF, I. (1960): "Reaction formation and cynism". En *Journal Personality Psychology* (28): 129-143.

SANTOLAYA, F.; BERDULLAS, M. & FERNÁNDEZ-HERMIDA, J.R. (2002): "Análisis del desarrollo de la psicología profesional en España". En *Papeles del Psicólogo* (82): 65-82.

SCANDURA, T.A. & WILLIAMS, E.A. (2000): "Research methodology in management: Current practices, trends, and implications for future research". En *Academy of Management Journal;* 43(6): 1248-1264.

SCHLEGEL, R.P. (1975): "Multidimensional measurement of attitude towards smoking marijuana". En *Canadian Journal of Behavioural Science*; 7(4): 387-396.

SCHLEGEL, R.P.; D'AVERNAS, J.R.; ZANNA, M. & DITECCO, D. (1987): "Predicting alcohol use in young adult males: A comparison of the Fishbein-Ajzen model and Jessor's Problem Behavior Theory". En *Drugs and Society Sum*; 1(4): 7-24.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

SCHMIDT, R.A. (1975): "A schema theory of discrete motor skill learning". En *Psychological Review* (82): 225-260.

SCHMIDT, R. A. (1988): *Motor control and learning.* Illinois: Human Kinetics.

SCHMIDT, R.A. (1991): *Motor learning and performance: from principles to practice.* Champain (IL): Human Kinetics.

SCHIDMT, R.A. & LEE, T. (1999): *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis.* Champaign (IL): Human Kinetics.

SCHMECK (1988). *Learning strategies and learning styles.* New York: Plenum Press.

SCOTT, W.A. (1958): "Rationality and non-rationality of International Attitudes". En *Journal of Conflict Resolution* (2): 9-16.

SCRIVEN, M. (1991): *Evaluation thesaurus.* Londres: Sage.

SECORD, P. & BACKMAN, C. (1964): *Social Psychology.* New York: McGraw-Hill.

SHAPIRO, M.B. (1951): "An experimental approach to diagnostic testing". En *Journal of Mental Sciences* (97): 748-764.

SHAPIRO, M.B. (1970): "Intensive assessment of the single case: An inductive-deductive approach". En Mittler, P. (ed.): *The psychological assessment of mental and physical handicaps.* Londres: Methuen.

SHAVITT, S. (1990): "The role of attitude objects in attitude functions". En *Journal of Experimental Social Psychology* (26): 124-148.

SHERIF, C. & CANTRIL, H. (1945): "The Psychology of Attitudes". En *Psychology Review* (52): 306-314.

SHERIF, C.; SHERIF, M. & NEBERGALL, R. (1965): *Attitude and attitude change: The Social Judgment involvement approach.* Saunders, Philadelphia: Penn.

SILVA, F. (dir.) (1999): *Avances en evaluación psicológica*, Valencia: Promolibro.

SINGER, R.N. (1980): *Motor learning and human performance.* New York: McMillan.

SINGER, R.N. (1988): "Strategies and meta-strategies in learning and performing selpared athletics skill". En *The Sport Psychology* (15): 271-282.

SINGER, R.N. (1993): *Handbook of Research on Sport Psychology.* New York: McMillan Publishing Company.

SINGER R.N. & GERSON, R.F.(1985): "Task classification and strategy utilization in motor skill". En *Research Quarterly for Exercise and Sport* (vol. 52, 1): 100-116.

SLOVES, R.E.; DOHERTY, E.M. & SCHNEIDER K.C. (1979): "A scientific problem-solving model of psychological assessment". En *Professional Psychology* (1): 28-35.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

SMIESKOL, (1972): "La psicología deportiva en los países socialistas de Europa". En Grupe, O.; Kurz, D. y Teipel, J.M.: *Sport im blickpunkt der wissenschaften.* Spinger.

SMITH, M.B. (1947): "The Personal Stting of Public Opinions: A Study of Attitudes toward Russia". En *Public Opinion Quarterly*, (11): 507-523.

SMITH, M.B.; BRUNER, J.S. & WHITE, R.W. (1956): *Opinion and personality.* New York: Wiley.

SMITH, R.J.; ADAMS, D.W. & CORK, E. (1976): "Socializing attitudes toward sport". En *The Jurnal of Sport Medicine and Physical Fitness*, (16): 66-71.

SPENCER, H. (1862): *First Principles.* New York: Burt.

STERNBERG, R. (1985): "All's well that ends well, but it´sad tale that begins at the end: A reply to Glaser". En *American Psychologist* (40): 571-573.

STERNBERG, R. (1994): "Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality". En Sternberg, R.J. y Ruzgis, P. (eds.): *Personality and Intelligence.* New York: Cambrigde University Press.

STERNBERG, R. (1999). *Estilos de pensamiento: Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión.* Barcelona: Paidós.

SUNDBERG, N. (1977): *Assessment of persons.* Nueva York: Prentice-Hall.

TESSER, A. & SHAFFER, D.R. (1990): "Attitudes and attitude change". *Annual Review of Psychology*, (41): 479-523.

THOMAS, J.R; THOMAS, K.T. & GALLAGHER, J.D. (1993): "Developmental considerations skill adqusition". En Singer, R.N.: *Handbook of Research on Sport Psychology.* New York: McMillan Publishing Company.

THOMAS, K. & ZNANIECKI, F. (1918): *The Polish Peasant in Europe and America.* Chicago: Univ. of Chicago Press.

THORNDIKE, E.L. (1931): *Human learning.* Appleton-Century.

THORNDIKE, E.L. (1935): *The psychology of wants, interests and attitudes.* New York: Appleton-Century.

THORNDIKE, R. (1989): *Psicometría Aplicada.* México: Limusa.

THORNDIKE, R. & HAGEN, E. (1989): *Test y técnicas de medición en Psicología y Educación.* México: Trillas.

THORNDIKE, R.; CUNNINGHAM, G.K.; THORNDIKE, E.L. & HAGEN, E.P. (1991): *Meausurement and evaluation in psychology and education.* New York: Maxwell McMillan.

THURSTONE, L. (1928): "Attitudes can be measured". En *American Journal of Sociology*, (33): 529-554.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

THURSTONE, L. (1929): *The measurement of attitude.* Chicago: Chicago Univ. Press.

TRIANDIS, H.C. (1971): *Attitude and attitude change.* New York: Wiley.

TRIANDIS, H.C. (1977): *Interpersonal Behavior.* Monterrey (CA): Brooks/Cole.

TRIANDIS, H.C. (1980): "Values, Attitudes, and Interpersonal Behavior". En Page, M.M.: *Beliefs, attitudes and values.* New York: Lincoln.

TRIPLETT, N. (1898): "La dynamogenic factors in pace-making and competition". En *American Journal of Psychology* (9): 507 -532.

TUERO, C.; DE PAZ, J. & MÁRQUEZ, S. (2001): "El cuestionario como instrumento de valoración de la actividad física". En *Apunts Educación Física y Deportes* (63): 54-61.

ULRICH (1957): "Some experiments on the funtion of mental training in the adquisition of motor learning". En *Ergonomics* (10): 411-419.

VALLES, A. (2000): *PROESMETA: Programa de Estrategias para el Aprendizaje.* Valencia: Promolibro.

VAN RAALTE J.L. & BREWER, B.W. (2002): *Exploring Sport and Exercise Psychology.* American Psychological Association, Washington, DC.

VANEK M. & GRATTY, B.J. (1970): *Psychology and the superior athlete.* Londres: Collier.

VEALEY, R.S. (1988): "Imagery training for performance enhancement". En Williams (ed.): *Applied Sport Psychology.* Palo Alto, Ca: Mayfield.

VEALEY, R.S. (1994): "Knowledge Development and Implementation in Sport Psychology: A Review of the Sport Psychologist, 1987-1992". En *The Psychologist* (8): 331-348.

VYGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica/Grijalbo.

WATSON, J.B. (1961): *El conductismo.* Buenos Aires: Paidós.

WATSON, J.B. & RAYNER, R. (1920): "Conditioned emotional reactions". En *Journal of Experimental Psychology* (3): 1-14.

WEINBERG, R.S. & GOULD, D. (2003): Foundations of Sport and Exercise Psychology (3ª ed) Human Kinetics Publishers.

WEBSTER, R.S. (2002): *AS/A2 Sport Psychology Guide.* U.K.: Jan Roscoe Pub.

WELFORT (1980): *Fundamental of Skill.* London: Methuen.

WEINSTEIN, C.E. & MAYER, C. (1986). "The teaching of learning strategies". En Wittrock, M.C.: *Handbook of research on teaching* . New York. McMillan.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

WEINSTEIN, C.E. (1988): "Assessmentand training of student learning strategies". En Schmeck, R.R. (ed.): *Learning Styles and Learning Strategies.* New York: Plenum Press.

WESTMEYER, H. (1975): "The diagnostic process as a statistical causal analysis". En *Theory and Decision* (6): 57-86.

WESTMEYER, H. & HAGEBÖCK, J. (1992): "Computer-assisted assessment: A normative perspective". En *European Journal of Psychological Assessment* (8): 1-16.

WIGGINS, D.K. (1984): "The history of short psychology in North America". En Silva, J.M. y Weinberg, R.S. (eds.): *Psychological foundations of Sport.* Champaign (IL): Human Kinetics.

WICKER, A.W. (1969): "Attitudes versus action. The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitudes objects". En *Journal of Social Issues* (25): 41-78.

WILLIAMS, J.M. (1991): *Psicología aplicada al deporte.* Madrid: Biblioteca Nueva.

WITKIN, H. & GOODENOUGH, D. (1985): *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes.* Madrid: Pirámide.

WITTROCK, M.C. & BAKER, E.L. (1998): *Tests y cognición. Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas.* Barcelona: Paidós.

WOODWORTH (1899): *Dynamic psychology.* New York: Columbia University Press.

WRISBERG, C.A. (1993): "Levels of performance skill". En Singer, R.N. (eds.): *Handbook of Research on Sport Psychology.* New York: McMillan Publishing Company.

WUNDT (1879): *Outlines of Psychology.* London: Engelman.

ZANNA, M. P. & REMPEL, J.K. (1988): "Attitudes: A new look at an old concept". En Bar-Tal, D. y Kruglanski, W. (eds.): *The social psychology of knowledge.* Cambridge, England UK: Cambridge University Press.

ZELAZNIK, H. (1996): *Advances in Motor Learning and Control.* Champaign (IL): Human Kinetics.

ZIMBARDO, P & EBBESSEN, Z.H. (1969): *Influencing Attitudes and Chaging Behavior.* New York: Addison-Wesley.

ZIMMERMAN, B.J. (1995): "Self-regulation involves more than metagognition: A social cognitive perspective". En *Educational Psichologits* (30, 4): 217-222.

ZIMMERMAN, B.J. (2000): "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective". En Boekaerts, M.; Printich, P.R. y Zeined, M. (eds.): *Handbook of self-regulation.* San Diego, CA: Academics Press.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2006

BIBLIOTECA ULPGC