

ESTUDIO DE LA RELACIÓN DE PERFILES COGNITIVOS, PSICOSOCIALES Y FÍSICOS EN DEPORTISTAS Y PARTICIPANTES DE ACTIVIDAD FÍSICA



Tesis Doctoral – Joaquín Eleazar Delgado Giralt



Directores:

Dr. D. Antonio Hernández Mendo


Dr. D. Rafael E. Reigal Garrido

Málaga, 2018



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Joaquín Eleazar Delgado Giralt

 <http://orcid.org/0000-0002-1404-3250>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

**ESTUDIO DE LA RELACIÓN DE PERFILES
COGNITIVOS, PSICOSOCIALES Y FÍSICOS EN
DEPORTISTAS Y PARTICIPANTES DE
ACTIVIDAD FÍSICA**

TESIS DOCTORAL



Autor: Joaquín Eleazar Delgado Giralt

Directores:

Dr. D. Antonio Hernández Mendo

Dr. D. Rafael E. Reigal Garrido

Programa de doctorado: Psicología

Facultad de Psicología

Universidad de Málaga

Málaga, 2018



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Campus de Teatinos, 29071 Málaga

DON **ANTONIO HERNÁNDEZ MENDO**, CATEDRÁTICO EN EL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL, TRABAJO SOCIAL, ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y ESTUDIOS DE ASIA ORIENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA Y DON **RAFAEL E. REIGAL GARRIDO**, PROFESOR DOCTOR EN EL MÁSTER DE INVESTIGACIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.

INFORMAN:

Que la Tesis Doctoral realizada por **D. Joaquín Eleazar Delgado Giral** con el título ***Estudio de la relación de perfiles cognitivos, psicosociales y físicos en deportistas y participantes de actividad física***, de la cual somos directores, ha sido proyectada, desarrollada y redactada bajo nuestra supervisión.

Que el mencionado trabajo de investigación reúne todas las características científicas y técnicas requeridas por la normativa vigente para poder ser defendida públicamente y optar al grado de Doctor por la Universidad de Málaga. El trabajo reúne todos los requisitos de calidad exigidos para ser aceptada mediante la modalidad de tesis doctoral en formato clásico de memoria y posterior defensa pública.

En Málaga, a 22 de enero de 2018

En Málaga, a 22 de enero de 2018

Dr. D. Antonio Hernández Mendo

Dr. D. Rafael E. Reigal Garrido

Resumen

El objetivo de esta tesis fue estudiar la relación de variables cognitivas, psicosociales y físicas en deportistas y participantes de actividad física. Para ello se realizaron tres contribuciones de calidad con deportistas de diferentes disciplinas y se estructuraron cuatro estudios con una muestra de jóvenes jugadores y jugadoras de fútbol, entrenadores y padres de los mismos. En total, participaron 142 jóvenes con edades comprendidas entre los seis y los dieciocho años de edad que practican fútbol a nivel de competición en la Unión Deportiva Santa Rosalía-Maqueda de la ciudad de Málaga. Se administraron el inventario de habilidades de afrontamiento en el deporte (ACSI-28), cuestionarios de orientación al ego y a la tarea (TEOSQ), necesidades psicológicas básicas en el fútbol, clima en el deporte (S-SCQ), clima motivacional iniciado por los padres (PIMQ-2), autoconcepto (AF5), percepción de soporte de la autonomía (ASCQ), escalas de medida del disfrute (PACES), perfeccionismo (MPS), resiliencia (SR) y autoeficacia (EAG, EAN). Se empleó la batería ENFEN, Trail making test, Test d2 y Test de Stroop y pruebas de la Escala WISC-IV. La composición corporal fue evaluada mediante bioimpedancia y la condición física mediante pruebas de la Batería Eurofit. A su vez, trece adultos, once de ellos técnicos en activo, dos madres y un padre de jugadores de la Unión Deportiva participaron en entrevistas como parte del modelo observacional de la tesis. Se diseñó un instrumento de observación Ad-hoc que originó una unidad hermenéutica con un total de once documentos primarios. Los resultados mostraron relaciones entre los perfiles cognitivos, psicosociales y físicos de los participantes, pero la mayoría de correlaciones se produjeron entre variables psicosociales. Se realizaron análisis de regresión que demostraron la capacidad predictora de algunas de las variables estudiadas en el perfil de los participantes. Por último, se desarrollan los mapas de red derivados de la codificación de las entrevistas a padres y entrenadores, se muestra el control de la calidad del dato y el análisis de la generalizabilidad para el estudio cualitativo. Los resultados son discutidos a tenor de los antecedentes teóricos estudiados y se analizan las implicaciones para la labor del psicólogo del deporte.

Abstract

The purpose of this thesis was to study the relationship of cognitive, psychosocial and physical variables in athletes and participants of physical activity. For this, three quality contributions were accomplished with athletes from different disciplines and four studies were structured with a sample of young soccer players, coaches and parents. In total, 142 young players between the ages of six and eighteen who play soccer at the competition level in the Unión Deportiva Santa Rosalía-Maqueda of the city of Málaga participated. The inventory of coping skills in sport (ACSI-28), ego and task orientation questionnaires (TEOSQ), basic psychological needs in soccer, climate in sports (S-SCQ), motivational climate initiated by parents (PIMQ-2), self-concept (AF5), autonomy support perception (ASCQ), measure of enjoyment scales (PACES), perfectionism (MPS), resilience (SR) and self-efficacy (EAG, EAN) were used. The ENFEN battery, Trail making test, Test d2 and Stroop Test and WISC-IV Scale tests were also used. Body composition was evaluated by bioimpedance and physical condition by tests from the Eurofit Battery. In turn, thirteen adults, eleven of them coaches, two mothers and a father of players from the club participated in interviews as part of the observational model of the thesis. An Ad-hoc observation instrument was designed which originated an hermenutic unit with a total of eleven primary documents. The results showed relationships between the cognitive, psychosocial and physical profiles of the participants, but the majority of correlations occurred between psychosocial variables. Regression analysis performed demonstrated the capacity of some of the variables studied to predict the profile of the participants. Finally, networks derived from the coding of the interviews with parents and coaches are developed, the data quality control and the analysis of the generalisability for the qualitative study are shown. The results are discussed according to the theoretical background studied and the implications for the work of the sports psychologist are analyzed.

*“Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo
y no en el resultado. Un esfuerzo total
es una victoria completa”*

Mahatma Gandhi



AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos profesionales de la enseñanza del Grado en Psicología de la Universidad de Málaga que en los años de 2010 a 2014 encauzaron sus esfuerzos en formarnos adecuadamente, en un año menos. De entre aquellos docentes, especialmente, a la figura del Dr. Juan Manuel Manzaneque, por enseñarme con clarividencia a comenzar a guiar mis trabajos con el respeto y rigor que merece toda labor académica.

A la Dra. María Teresa Anguera Arguilaga, a quien tuve la suerte escuchar en conferencias de gran interés y como profesora en el máster de Investigación de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Málaga. Agradecer, especialmente, la magnífica oportunidad que supuso optar a una inestimable formación en su grupo de investigación a lo largo de estos años. Gracias, por su gran labor y por apostar año tras año por la formación en búsqueda de la excelencia de tantos jóvenes investigadores.

A mis dos directores de tesis, Dr. Antonio Hernández Mendo y Dr. Rafael Reigal Garrido, de quienes tuve la suerte de verme acompañado primero en la carrera, después en el máster y, finalmente, en la tesis doctoral. Es a ellos la certeza de cualquier mérito en la tesis que hoy se rotula con mi nombre.

Al Dr. Rafael Reigal Garrido le agradezco su inacabable paciencia a la hora de guiar mis pasos, su visión y capacidad a la hora de diseñar nuestro proyecto, en no pocas ocasiones dificultado por los imprevistos. Su profesionalidad, su constancia, su amabilidad y su disposición a ayudar a los que tenemos la suerte de trabajar con él, incluso en los días más señalados de su agenda, hacen que guarde una gran admiración por su persona y un modelo al que aspirar en el presente. Gracias, de corazón.

Al Dr. Antonio Hernández Mendo resulta difícil dedicar palabras sin ensombrecer el brillante camino que me ha permitido recorrer bajo su tutela. Gracias a él conocí los cuatro clubes deportivos en los que trabajé como profesional y crecí como persona, asistí a tres congresos en los que me enriquecí de la mano de autores que hasta entonces solo había podido citar y me formé en la pasión por la psicología durante dos másters y un doctorado, todo ello en seis años. Sin pretender ser desmerecimiento a

muchos otros buenos directores, se antoja difícil encontrar la visión y disposición necesarias para lograr tal evolución en un alumno sin perder el equilibrio en empresas tan complicadas como una tesis doctoral. Humildemente, gracias por tanto Antonio.

A las grandes mujeres que hay detrás de mi educación. A mi tía Francisca, quien me ha apoyado en todos mis pasos. A mis dos abuelas, María Candelaria y Julia, fuentes inagotables de cariño. A mi madre Pilar, quien me ha tendido la mano cuantas veces he caído y no podía levantarme, o peor, no quería hacerlo. Gracias por haber puesto en mí las bases para todo y por ser parte activa de cada paso que he avanzado.

A mi padre, Joaquín Rafael Delgado Márquez, a quien considero mi modelo de bondad y generosidad. Con este trabajo espero, humildemente, corresponder a Málaga todo el amor que por ella me transmitiste. Gracias por legarme tantas cosas buenas.

También agradecer el valor de la persona que me acompañó durante toda la tesis, entre otras cosas, por ser un inestimable apoyo diario y por iluminarme con su alegría a lo largo del camino. Al esfuerzo de Inés, por ayudarme a afrontar todos los retos que me vinieron, mil gracias por tus detalles, por tus palabras de ánimos y por tu ayuda, ojalá pueda devolverte tanto como has hecho por mí.

Finalmente, a todos los deportistas, participantes de actividad física y a quienes colaboraron desde su posición en los diferentes proyectos que engloba la presente tesis. A los responsables, entrenadores, padres y jugadores de la Unión Deportiva Santa Rosalía-Maqueda. A toda su directiva y en especial a la figura de D. Alberto del Águila por su interés en la psicología del deporte. Al increíble grupo humano que constituyen los entrenadores de este club: Antonio, Jose Antonio “Chapi”, Samu, Eli, Juan, Dani Campos, Alejandro Villatoro, Paco, Dani, Jorge, Antonio “Viruta”, Feli, Jose Ángel, Epi, Lolo y Ale. Junto a ellos tengo la suerte de haber trabajado, haber reído y hasta llegado a cambiar una rueda del coche en uno de los incontables trayectos que éste tuvo que soportar durante la tesis. Ha sido un placer disfrutar de las generaciones de futbolistas que cada semana acuden a formarse en sus instalaciones.

Gracias a todos, sois los verdaderos protagonistas de esta historia.

Índice

Resumen	III
Abstract	IV
Índice	IX
Índice de tablas	XIV
Índice de figuras	XVI
Índice de acrónimos	XVII
Introducción	1
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES	5
Capítulo I. Deporte, actividad física y capacidades cognitivas	7
1.1. Delimitación de los conceptos actividad física y deporte	7
1.2. La práctica de actividad física a lo largo del ciclo vital.....	9
1.2.1. El deporte como base para el desarrollo en la infancia y la adolescencia.....	9
1.2.3. La actividad física como promotora de la salud en la edad adulta.....	15
1.3. Las funciones ejecutivas	18
1.4. La investigación en capacidades cognitivas	21
Capítulo II. El estudio de las variables psicosociales en la Psicología del Deporte	25
2.1. El autoconcepto	25
2.2. La percepción de autoeficacia	27
2.3. Teoría de las metas de logro.....	28
2.3.1. Clima motivacional.....	26
2.3.2. Orientación al ego y orientación a la tarea.....	29
2.4. Teoría de la Autodeterminación	30
2.4.1. Estilos interpersonales.....	38
2.4.2. Necesidades psicológicas básicas en el deporte.....	40
2.5. La relación de los perfiles psicosociales y cognitivos.....	42
SEGUNDA PARTE. EL PRESENTE ESTUDIO	45
Capítulo III. Planteamiento del estudio	47
3.1. Planteamiento del problema	47
3.2. Objetivos e hipótesis de la investigación	48
3.3. Fases de la investigación.....	49

Capítulo IV. Estudio 1. Relación de perfiles físicos y cognitivos.....	55
4.1. Tipo de estudio y diseño	55
4.2. Participantes	55
4.2.1. Definición de la población	55
4.2.2. Definición de la muestra	55
4.2.3. Criterios de inclusión.....	56
4.2.4. Participantes.....	56
4.3. Variables del estudio. Definición conceptual y operativa.....	57
4.3.1. Atención Selectiva	57
4.3.2. Atención Sostenida	57
4.3.3. Memoria de trabajo.....	57
4.3.4. Capacidad de inhibición	58
4.3.5. Flexibilidad cognitiva	58
4.3.6. Índice de Masa Corporal (IMC)	59
4.3.7. Porcentaje de grasa corporal.....	59
4.3.8. Velocidad Gestual del Miembro Superior	59
4.3.9. Fuerza Explosiva.....	59
4.3.10. Fuerza-resistencia	60
4.3.11. Velocidad de Desplazamiento	60
4.4. Instrumentos de recogida de datos	60
4.4.1. Bioimpedancia	60
4.4.2. Batería Eurofit para la valoración de la Condición Física	61
4.4.3. Test de Atención d2	62
4.4.4. Escala para la Evaluación de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN)	62
4.4.5. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV).....	63
4.4.6. Trail Making Test.....	65
4.4.7. Test de Stroop	66
4.5. Procedimiento	66
4.6. Resultados	69
4.6.1. Análisis preliminar y descriptivos de las variables de todos los participantes	69
4.6.2 Análisis de correlación entre variables	71
4.7.3 Análisis de regresión	72

Capítulo V. Estudio 2. Relación de perfiles psicosociales y físicos.....	73
5.1. Tipo de estudio y diseño	73
5.2. Participantes	73
5.2.1. Definición de la población	73
5.2.2. Definición de la muestra	73
5.2.3. Criterios de inclusión	74
5.2.4. Participantes.....	74
5.3. Variables del estudio. Definición conceptual y operativa.....	75
5.3.1. Autoeficacia percibida	75
5.3.2. Autoconcepto	75
5.3.3. Clima motivacional iniciado por los padres.....	75
5.3.4. Resiliencia.....	76
5.3.5. Perfeccionismo.....	76
5.3.6. Habilidades de Afrontamiento.....	76
5.3.7. Disfrute.....	77
5.3.8. Necesidades Psicológicas Básicas.....	77
5.3.9. Apoyo a la Autonomía.....	77
5.3.10. Orientación al Ego/a la Tarea	78
5.4. Instrumentos de recogida de datos.....	78
5.4.1. Cuestionario de Autoconcepto (AF5).....	78
5.4.2. Inventario de Habilidades de Afrontamiento (ACSI-28)	79
5.4.3. Cuestionario de orientación al ego y a la tarea (TEOSQ).....	79
5.4.4. Cuestionario de necesidades psicológicas básicas en el fútbol	80
5.4.5. Cuestionario de clima en el deporte (S-SCQ).....	80
5.4.6. Cuestionario del clima motivacional iniciado por los padres (PIMQ-2).....	81
5.4.7. Cuestionario de percepción de soporte de la autonomía (ASCQ).....	82
5.4.8. Escalas de medida del disfrute (PACES)	82
5.4.9. Escala de perfeccionismo (MPS)	83
5.4.10. Escala resiliencia (SR).....	83
5.4.11. Escala de autoeficacia general (EAG)	84
5.4.12. Escala de autoeficacia percibida para niños (EAN).....	84
5.5. Procedimiento	85
5.6. Resultados	85
5.6.1. Análisis preliminar de los datos y descriptivos de variables de todos los participantes.....	85
5.6.2. Análisis de correlación entre variables.....	87
5.6.3 Análisis de regresión	95

Capítulo VI. Estudio 3. Relación de perfiles psicosociales y cognitivos.....	97
6.1. Tipo de estudio y diseño	97
6.2. Participantes	97
6.2.1. Definición de la población	97
6.2.2. Definición de la muestra	97
6.2.3. Criterios de inclusión	98
6.2.4. Participantes.....	98
6.3. Instrumentos de recogida de datos	99
6.4. Procedimiento	100
6.5. Resultados	100
6.5.1. Análisis preliminar y descriptivo de variables de todos los participantes.....	100
6.5.2. Análisis de correlación entre variables.....	102
6.5.3. Análisis de regresión.....	107
Capítulo VII. Estudio 4. Estudio Cualitativo.	109
7.1. Tipo de estudio y diseño	109
7.2. Participantes	109
7.2.1. Definición de la muestra	109
7.2.2. Criterios de inclusión.....	113
7.3. Variables del estudio.	113
7.4. Material	116
7.5. Instrumentos de recogida de datos	117
7.6. Procedimiento	117
7.7. Control de la calidad del dato	120
7.8. Análisis cualitativo de los datos	122
7.9. Resultados del análisis cualitativo	123
7.9.1. Apoyo a la Autonomía.....	124
7.9.2. Autonomía	129
7.9.3. Competencia	132
7.9.4 Relación.....	137
7.9.5. Concentración.....	141
7.9.6. Capacidad para la Formación	145
7.9.7. Confianza y Motivación para la Realización	147
7.9.8. Orientación al Ego del Entrenador	152
7.9.9. Orientación a la Tarea del Entrenador	154
7.9.10. Orientación al Ego de los Jugadores	158

7.9.11. Orientación a la Tarea de los Jugadores.....	159
7.9.12. Clima de Diversión en el Aprendizaje.....	161
7.9.13. Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo	164
7.9.14. Clima de Preocupación.....	167
7.9.15. Disfrute	170
7.9.16. Burnout.....	174
7.9.17. Satisfacción con el Equipo.....	178
Capítulo VIII. Discusión y conclusiones.....	181
8.1. Discusión.....	181
8.2. Conclusiones	188
8.3. Limitaciones y prospectiva.....	189
Referencias.....	192
ANEXOS.....	209
Anexo I. Instrumentos de evaluación	210
Anexo II. Modelo de consentimiento informado.....	223
Anexo III. Certificado de Comité de Ética	225
Anexo IV. Modelo de encuesta a padres y madres de jugadores	227
Anexo V. Densidad y fundamentación de categorías.....	229
Anexo VI. Informe ATLAS.ti: citas agrupadas por documentos primarios.....	232
Anexo VII. Información referente a las publicaciones que avalan la tesis doctoral.	255
Anexo VIII. Contribuciones de calidad de la tesis	260

Índice de tablas

Tabla 2.1. Representación del continuo de autodeterminación en la Teoría de la Integración Orgánica.....	35
Tabla 4.1. Distribución del género, edad, estudios y años seguidos de práctica deportiva (Estudio 1).....	54
Tabla 4.2. Organización de las sesiones de evaluación para el Estudio 1.....	66
Tabla 4.3. Pruebas de normalidad para variables físicas.....	67
Tabla 4.4. Pruebas de normalidad para variables cognitivas.....	68
Tabla 4.5. Correlaciones entre variables físicas y cognitivas.....	69
Tabla 4.6. Análisis de regresión lineal para la variable tapping test (pasos sucesivos)	70
Tabla 5.1. Distribución del género, edad, estudios y años seguidos de práctica deportiva (Estudio 2)	72
Tabla 5.2. Prueba de normalidad para variables psicosociales.....	84
Tabla 5.3. Correlaciones entre variables físicas y psicosociales.....	86
Tabla 5.4. Autoconcepto en correlación con variables psicosociales.....	87
Tabla 5.5. Autoeficacia en correlación con variables psicosociales.....	88
Tabla 5.6. Apoyo a la autonomía y Necesidades psicológicas básicas en correlación con variables psicosociales.....	89
Tabla 5.7. Correlación de variables de orientación al ego y a la tarea, disfrute y resiliencia con habilidades de afrontamiento y clima motivacional inducido por los padres.....	90
Tabla 5.8. Clima motivacional inducido por los padres en correlación con habilidades de afrontamiento y perfeccionismo.....	91
Tabla 5.9. Correlación de habilidades de afrontamiento y perfeccionismo.....	92
Tabla 5.10. Regresión de las necesidades psicológicas básicas y el apoyo a la autonomía (S-SCQ)	93
Tabla 5.11. Regresión del autoconcepto multidimensional (AF5), Habilidades de afrontamiento (ACSI-28) y el disfrute deportivo (PACES).....	94
Tabla 5.12. Regresión de la orientación al ego y a la tarea (TEOSQ) y el clima motivacional iniciado por los padres (PIMQ-2).....	94
Tabla 6.1. Distribución del género, edad, estudios y años seguidos de práctica deportiva (Estudio 3)	96
Tabla 6.2. Pruebas de normalidad para variables cognitivas.....	99
Tabla 6.3. Correlación de la batería ENFEN con variables psicosociales.....	101
Tabla 6.4. Correlación de Trail Making Test y Test de Stroop con variables psicosociales.....	102

Tabla 6.5. Correlación del test d2 con variables psicosociales.....	103
Tabla 6.6. Correlación de pruebas del WISC IV con variables psicosociales.....	104
Tabla 6.7. Regresiones del test de atención d2 y pruebas de memoria de trabajo del WISC-IV con variables de críticas parentales (MPS), orientación al ego (TEOSQ) y capacidad de formación (ACSI-28)	105
Tabla 7.1. Factores, cuestionarios, variables y adaptación de las preguntas a entrevistas a entrenadores.....	112
Tabla 7.2. Factores, cuestionarios, variables y adaptación de las preguntas a entrevistas a familias.....	113
Tabla 7.3. Frecuencias de los dos momentos de observación para el análisis de la calidad del dato.....	118

Índice de figuras

Figura 3.1. Modelo del cronograma para el desarrollo de la tesis tras el primer año del proyecto.....	48
Figura 7.1. Captura de pantalla del análisis de generalizabilidad.....	119
Figura 7.2. Imagen resumen de los datos de la unidad hermenéutica.....	120
Figura 7.3. Fragmento del administrador de códigos ordenado por fundamentación ascendente.....	121
Figura 7.4. Red semántica de la categoría "Apoyo a la Autonomía".....	122
Figura 7.5. Primer ejemplo de un fragmento de la red "Apoyo a la Autonomía".....	123
Figura 7.6. Segundo ejemplo de un fragmento de la red "Apoyo a la Autonomía".....	124
Figura 7.7. Red semántica de categorías "Satisfacción" e "Insatisfacción de Autonomía".....	127
Figura 7.8. Red semántica de las categorías "Satisfacción" e "Insatisfacción de Competencia".....	131
Figura 7.9. Fragmento de red semántica para la categoría "Satisfacción de Competencia".....	135
Figura 7.10. Red semántica de las categorías "Satisfacción" e "Insatisfacción de Relación".....	136
Figura 7.11. Fragmento de red para la categoría "Satisfacción de Relación".....	138
Figura 7.12. Red semántica de las categorías de "Concentración".....	140
Figura 7.13. Red semántica de las categorías "Capacidad para la Formación".....	143
Figura 7.14. Red semántica de las categorías de "Confianza y Motivación para la Realización".....	146
Figura 7.15. Fragmento de la red de "Confianza y Motivación" para vinculaciones con "Apoyo a la Autonomía" y satisfacción de necesidades psicológicas básicas....	147
Figura 7.16. Fragmento de la red de "Confianza y Motivación para la Realización" para vinculaciones con posturas a favor o en contra de climas motivacionales.....	148
Figura 7.17. Fragmento de la red "Confianza y Motivación para la Realización" para vinculaciones con categorías de orientaciones al ego y a la tarea.....	149
Figura 7.18. Red semántica de "Orientación al Ego del Entrenador".....	150
Figura 7.19. Red semántica de "Orientación a la Tarea del Entrenador".....	153
Figura 7.20. Red semántica de "Orientación al Ego de Jugadores".....	156
Figura 7.21. Red semántica de "Orientación a la Tarea de Jugadores".....	158
Figura 7.22. Red semántica de "Clima Diversión en el aprendizaje".....	160
Figura 7.23. Red semántica de "Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo".....	163
Figura 7.24. Red semántica "Clima Preocupación".....	166
Figura 7.25. Red Semántica "Disfrute".....	169
Figura 7.26. Fragmento de la red "Disfrute" para la categoría "Elevado Disfrute"...	171
Figura 7.27. Red semántica de "Burnout".....	172
Figura 7.28. Red semántica de "Satisfacción con el equipo".....	176

Índice de acrónimos

- **ACSI-28**: Inventario de habilidades de afrontamiento en el deporte
- **AF5**: Cuestionario de autoconcepto forma 5
- **ASCQ**: Cuestionario de percepción de soporte de la autonomía en el proceso de entrenamiento
- **D2**: Test de atención d2
- **EAG**: Escala de autoeficacia general
- **EAN**: Escala de autoeficacia para niños
- **ENFEN**: Escala para la evaluación de las funciones ejecutivas en niños
- **IMC**: Índice de masa corporal
- **MPS**: Escala de perfeccionismo multidimensional
- **NPB**: Cuestionario de necesidades psicológicas básicas en el fútbol
- **PACES**: Escala de medida del disfrute en la actividad física
- **PIMQ-2**: Cuestionario del clima motivacional iniciado por los padres
- **RS**: Escala de Resiliencia
- **S-SCQ / SCQ**: Cuestionario de clima en el deporte
- **TAD**: Teoría de la autodeterminación
- **TAPPING**: Test de golpeo de placas (Plate Tapping / Tapping Test)
- **TEOSQ**: Cuestionario de orientación al ego y a la tarea en el deporte
- **TMT**: Trail making test
- **UMA**: Universidad de Málaga
- **WISC**: Escala Wechsler de inteligencia para niños

Introducción

El paisaje multicultural del deporte contemporáneo plantea un desafío para repensar el deporte y ejercer la investigación y práctica psicológica a través de una lente culturalmente reflexiva (Ryba, Stambulova y Schinke, 2013). En este sentido, la llegada del siglo XXI ha supuesto cambios en la estructura y el desarrollo de la psicología del deporte de la mano de nuevos desafíos para la profesión como, por ejemplo, la utilización de nuevas herramientas de evaluación online, los avances de investigación en metodología observacional o el estudio de la relación de la actividad física y el deporte con el desarrollo cognitivo de las personas (Romero et al., 2010; Hernández-Mendo, Morales-Sánchez, Reigal y González, 2017).

Es éste el entorno de la relación del funcionamiento cognitivo en el que el estudio de los perfiles de deportistas y participantes de actividad física encuentra relevancia y en el que la presente tesis realiza un acercamiento al trabajo en un diseño multimétodo, al análisis de los perfiles de participantes de actividad física en un estudio de jugadores de fútbol y un análisis cualitativo con once entrevistas semiestructuradas a entrenadores y padres de diferentes categorías formativas de dicho club de fútbol en las que se evaluó la visión de dichos agentes con respecto a los constructos psicosociales estudiados a través de los cuestionarios cumplimentados por los jugadores.

De este modo, la presente tesis encuentra su piedra angular en el estudio de la relación de la actividad física y el deporte con el desarrollo cognitivo y psicosocial. En este sentido, la formación recibida en el máster de investigación en actividad física y el deporte de la Universidad de Málaga como base formativa para la realización de esta tesis doctoral y la comparación de los avances a nivel mundial al respecto en el Congreso organizado por la ISSP en Sevilla el pasado julio de 2017, permitió conocer de primera mano líneas investigadoras cercanas al estudio, tales como aquellas que buscan concretar cuáles son los niveles óptimos de condición física para el desarrollo cognitivo, así como relacionar el funcionamiento cognitivo y la actividad física con conceptos como el de la calidad de vida percibida y bienestar de la persona, lo cual en definitiva es esperable que sea la meta final a un mayor desarrollo cognitivo y social.

Esta línea investigadora, ligada al aspecto ya mencionado de la metodología observacional, resulta de provecho en el abordaje del análisis de los efectos de la actividad física y el deporte sobre el funcionamiento cognitivo en contextos naturales.

A fin de afrontar todos los aspectos mencionados y desarrollar a partir de ello el estudio en particular del presente trabajo, la tesis se encuentra dividida en dos grandes apartados: una primera parte de marco teórico y antecedentes y la segunda parte donde se describe la totalidad del presente estudio.

La primera parte se encuentra estructurada en función de las temáticas abordadas. Así, un primer capítulo se dedica a la delimitación del deporte, la actividad física y las capacidades cognitivas. Se incluye una visión compacta de la línea investigadora de la práctica de actividad física a lo largo del ciclo vital desde la infancia hasta la tercera edad, destacando su relevancia como medio socializador en la adolescencia y como promotora de la salud en la edad adulta. En el último apartado del capítulo se abordan antecedentes en la evaluación cuantitativa de las capacidades cognitivas en los que está basada la posterior investigación de la tesis, con subapartados específicos dedicados al constructo de funciones ejecutivas. Un último apartado se reserva a la integración de demandas cognitivas en programas de actividad física como línea de gran interés para el desarrollo de planes de intervención orientados a la mejora y mantenimiento de las capacidades cognitivas de la población.

El segundo capítulo de la tesis aborda el estudio de las variables psicosociales en la Psicología del Deporte. Por su relación directa con la investigación realizada, así como por su interés y relevancia para la visión de la totalidad de nuestro trabajo, se dedican apartados específicos a los constructos de autoconcepto, perfección de autoeficacia, clima motivacional y motivación autodeterminada. Se dedica un apartado a los antecedentes teóricos en el estudio de relaciones entre variables psicosociales y cognitivas en la práctica deportiva.

La segunda parte de la tesis se corresponde con los estudios realizados.

En el tercer capítulo se presenta el planteamiento de la problemática del estudio, los objetivos, las hipótesis e importancia del mismo, así como el desarrollo de los principales hitos durante el periodo de realización de la tesis.

Los capítulos cuarto, quinto y sexto estructuran los estudios cuantitativos que comprende la tesis, correspondientes a la investigación de la relación entre perfiles cognitivos y físicos, psicosociales y físicos junto al estudio de variables psicosociales entre sí y, en el sexto capítulo, relación entre perfiles psicosociales y cognitivos.

En cada capítulo se describe el tipo de estudio y diseño, así como las características más relevantes de los participantes que en él han participado. Se aborda la definición conceptual y operacional de las variables estudiadas, los instrumentos de recogida de datos. Finalmente, se detallan el procedimiento y los resultados obtenidos de los diferentes análisis estadísticos realizados en correlaciones y regresiones lineales.

El séptimo capítulo engloba el estudio de corte cualitativo de la tesis, la descripción de la unidad hermenéutica originada y las características del instrumento ad-hoc elaborado para la codificación de las entrevistas a padres y entrenadores de los jugadores de fútbol. Se exponen la totalidad de redes semánticas que se derivan de la codificación de categorías durante el análisis cualitativo de la unidad hermenéutica.

El octavo capítulo de la tesis corresponde con un apartado de cierre para el proyecto, en el que se discuten las implicaciones a tenor de los resultados obtenidos por el estudio. Finalmente, se analizan las conclusiones alcanzadas, la perspectiva del estudio y aquellas limitaciones con las que se ha topado la realización de la tesis. Se insta asimismo a la realización de nuevos proyectos en torno al estudio del perfil de los deportistas y participantes de actividad física de manera que solventen los interrogantes abiertos por la presente línea de investigación.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

Capítulo I.

Deporte, actividad física y capacidades cognitivas

Capítulo I. Deporte, actividad física y capacidades cognitivas	7
1.1. Delimitación de los conceptos actividad física y deporte	7
1.2. La práctica de actividad física a lo largo del ciclo vital.....	9
1.2.1. El deporte como base para el desarrollo en la infancia y la adolescencia.....	9
1.2.3. La actividad física como promotora de la salud en la edad adulta.....	15
1.3. Las funciones ejecutivas	18
1.4. La investigación en capacidades cognitivas	21

1.1. Delimitación de los conceptos actividad física y deporte

Actividad física y deporte son términos que describen conceptos diferentes pero que, en ocasiones, originan interpretaciones imprecisas debido a su empleo de manera indistinta. Este hecho fue constatado en la década de los ochenta por autores como Caspersen, lo que llevó a la necesidad de ofrecer una definición de la actividad física distinguida a la del ejercicio y aptitud física para la investigación relacionada con la salud. Así la definición de actividad física ofrecida por Caspersen y colaboradores delimita el término actividad física como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que resulta en un gasto de energía (Caspersen, Powell y Christenson, 1985).

Si bien existen otras definiciones con mayor o menor grado de matización con respecto a la ofrecida por Caspersen y sus colaboradores en los ochenta, todas las consultadas para la elaboración del presente apartado mantienen como fundamento los aspectos referidos en la de los citados autores. Esta definición es, además, la ofrecida en la actualidad por la Organización Mundial de la Salud en su apartado de estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. Por estos motivos, cuando se alude al término de actividad física a lo largo de esta tesis se tomará por referencia dicha definición del concepto.

En el caso del concepto de deporte su definición es origen de controversias en distintos autores, entre otros motivos, tal y como señala Hernández-Mendo, debido a que “detrás de la apariencia de una estructura simple está mimetizada una gran complejidad cultural y social basada en el lenguaje y simbolismo de la motricidad humana” (Hernández-Mendo, 1999). Una definición relativamente concreta del deporte es la ofrecida por Romero, la cual acota el término deporte como "cualquier actividad, organizada o no, que implique movimiento mediante el juego con objeto de superación o victoria a título individual o en grupo" (Romero, 2001).

Otras definiciones, como la aportada por Parlebas, especifican el concepto de deporte en términos de institucionalización (Parlebas, 1986). En ambos casos, estas definiciones de deporte sí coincidirían en la condición reseñada por estudiosos del término, como Piernavieja, de que “casi todos los deportes incluyen ejercicio físico sistemático y la idea de superación” (Piernavieja, 1971).

Es posible percibir que la complejidad en las definiciones del concepto de deporte contrasta con un mayor grado de acuerdo respecto al de actividad física, en ocasiones incluido en las descripciones del primero. Sin embargo, un rasgo observado de la diferenciación entre ambos términos es que mientras la definición de actividad física se encuentra operativizada en términos fisiológicos en la actualidad, en el caso del deporte con frecuencia se requiere de la incorporación de elementos socioculturales para su definición, tales como el juego o la competición, lo que resulta en un menor grado de operativización.

En el presente estudio, a fin de adoptar una referencia del término deporte para su redacción, se tomará como base la anteriormente citada definición de Romero (Romero, 2001). Se ha tomado esta decisión por considerarse que ésta ofrece un abordaje concreto del término, pero suficientemente amplio de sus múltiples facetas, al mismo tiempo que aporta la diferenciación necesaria con respecto al concepto de actividad física.

1.2. La práctica de actividad física a lo largo del ciclo vital

1.2.1. El deporte como base para el desarrollo en la infancia y la adolescencia

Al participar en un deporte en la infancia, no solo se recrea una función social, sino que esta práctica encuentra un sentido natural en el que la actividad física mantiene gran relevancia en el desarrollo futuro de los individuos.

Durante la participación de los niñas y niños en el deporte, las familias constituyen modelos de aprendizajes vicario en su desarrollo, siendo fuente de experiencia y facilitadores de los pequeños, a quienes facilitan la interpretación de sus vivencias (Teques y Serpa, 2009; Ortega, Sicilia y González-Cutre, 2013). El deporte adquiere, en este punto, un rol privilegiado para el desarrollo social de niños y niñas en edad infantil, al ser de los primeros contactos de los pequeños con el respeto hacia unas normas preexistentes, ya que se requiere realizar ciertas conductas y evitar otras, lo que para autores como Piaget (2013) supone el avance desde el simple juego motor exploratorio que desarrollaría un bebé hasta el más elevado juego de reglas.

En la actualidad, sin embargo, la entrada en este nuevo entorno de juego de reglas puede llegar a conducir a aspectos tales como la especialización precoz en un determinado deporte, lo que para autores como Ramadas, Serpa y Krebs, no hace sino corroborar la necesidad de fomentar la alentación a una motivación lúdica en la acogida e involucración de los niños y niñas al mundo del deporte, a fin de facilitar el refuerzo placentero de la actividad física como un medio para el desarrollo integral de los más pequeños (Ramadas, Serpa y Krebs, 2012).

En Europa, un estudio para la investigación de la práctica de actividad física en adolescentes realizado por Samdal y colaboradores tuvo por objeto estudiar las tendencias de la actividad física y de la televisión en siete países europeos durante los años comprendidos entre 1985 y 2002 mediante cuestionarios en la encuesta "Comportamiento de la salud en niños en edad escolar" a partir de muestras nacionales representativas de 11, 13 y 15 años de edad en Austria, Finlandia, Hungría, Noruega, Escocia, Suecia y Gales.

Dicho estudio indicó una estabilidad en la práctica reportada de actividad física, con un ligero aumento en la actividad física de niños y niñas de 11-15 años a mediados de los años 80 y a principios de los años 2000. Igualmente destacó el hecho diferencial para el género, previamente constatado por investigaciones anteriores, de que, en todos los países, los varones tenían o bien más probabilidades de reportar actividad física vigorosa regular, o bien de pasar más tiempo viendo la televisión que las niñas (Samdal et al., 2006).

En España, el estudio llevado a cabo por Ramos y colaboradores en el 2012 acerca de los hábitos de actividad física y sedentarismo en veinte mil jóvenes españoles arrojó conclusiones cercanas al estudio de Samdal (2006) en lo que respecta a un mayor nivel de práctica física en los varones, seguido de un descenso del nivel de actividad con la edad, que en el caso de las chicas parece tener lugar en edades más tempranas y de un modo más acentuado. Así, la clasificación de los participantes en grupos, atendiendo a la frecuencia alta o baja de actividad física y conductas sedentarias, mostró que aproximadamente la mitad de la muestra se situaba en una baja frecuencia en ambos tipos de actividades frente a la división de la otra mitad de la muestra en dos grupos que destacaban por una alta frecuencia de alguna de las dos conductas.

Ante la inexistencia de un grupo en el que ambas frecuencias se situaran altas, los autores señalan como hipótesis la incompatibilidad en términos de recursos temporales que se puede invertir en las mismas de manera simultánea, obteniendo sólo puntuaciones elevadas en salud biopsicosocial aquel grupo caracterizado por un alto nivel de actividad física y bajo índice de sedentarismo (Ramos et al., 2012).

En 2017, la labor de recopilación realizada por Tomkinson y colaboradores, con datos internacionales contenidos en siete lustros desde los años ochenta, ha constatado desde dicha década una disminución colectiva en la aptitud cardiorrespiratoria media de los adolescentes en los países de ingresos altos y medios-altos que se ha ralentizado y estabilizado desde la entrada al siglo XXI, manteniéndose cerca de cero a partir de entonces para varios países (Australia, Canadá, Grecia, Sudáfrica y España) o incluso aumentando su aptitud (Bélgica). Este fenómeno coincide con tendencias más favorables en aptitud cardiorrespiratoria en el porcentaje de niños suficientemente activos durante el período 2002-2014 (Tomkinson, Lang y Tremblay, 2017).

A la vista de los resultados positivos en el caso de países como Grecia y España, resulta razonable el esfuerzo de no pocos profesionales del deporte y la psicología por avalar apuestas del mismo como medio socializador. Un claro ejemplo de ello se encuentra en el Proyecto PAPA respaldado por la Comisión Europea para la promoción de la salud en los adolescentes (Duda et al., 2013). Dicho proyecto, a través de la intervención en la calidad de la participación en el deporte juvenil tiene por objetivo promover la salud mental y emocional de niños y niñas y su adherencia a la práctica de actividad física, entre otros muchos aspectos de un programa amplio y multifacético.

No en vano, la edad adolescente constituye un periodo complicado en el que niño experimenta la pubertad con frecuentes obstáculos a la par que, con considerables cambios en su personalidad y proyecto de vida, lo que le afecta en su búsqueda de la propia identidad (Romero et al., 2010). Tal y como se mencionaba al inicio del capítulo, la opinión del entorno familiar y, más concretamente, de los padres juega un papel importante en la socialización del adolescente a través de la práctica deportiva en la medida en que, en muchas ocasiones, será la familia el primer entorno en el que brote la socialización deportiva, fruto del sistema de creencias y actitudes particular y concreto que la familia inculque al adolescente acerca de la sociedad y el papel del deporte dentro de ésta. El resultado de este proceso hará que los adolescentes definan expectativas acerca de sus capacidades y realicen valoraciones continuas en relación con el deporte sustentadas en la influencia ejercida por sus padres en cuanto a creencias, valores o incluso reacción ante sus resultados. Todo ello con incidencia directa sobre las percepciones deportivas de aquellos en cuanto a competencia, motivación, diversión o estrés (Ortega, Sicilia y González-Cutre, 2013).

El sistema de actitudes del núcleo familiar referente a la práctica deportiva en la adolescencia no parece necesariamente resultar estable en la totalidad de la etapa que dura ésta, sin embargo. Tal y como se analiza en un estudio de Amado y colaboradores el conflicto entre la práctica deportiva, el contexto escolar y la amistad en 723 jóvenes deportistas correspondientes a diferentes disciplinas deportivas, se aprecia un aumento del conflicto percibido por los padres en la compaginación del deporte con el desarrollo social de sus hijos en otros ámbitos conforme aumenta el nivel formativo de éstos (Amado, Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2009).

Este fenómeno contrasta con una mayor incitación parental hacia la práctica deportiva en las edades iniciales de la adolescencia, lo que a juicio de los autores podría razonarse en la medida en que el establecimiento de rutinas de actividad física compite en diversos recursos (de ordenes económico, temporales) con la aparición de nuevas actividades de capacitación que gozan de una concepción más cercana al adecuado ingreso en el futuro mercado laboral tales como, por ejemplo, el aprendizaje de segundas lenguas extranjeras o el refuerzo académico de materias de la correspondiente etapa educativa. Podría resultar, en estos casos, que la presión por la necesidad de optimización del esfuerzo y tiempo del adolescente, se añada a otros factores presentes en la relación con iguales o el entrenador tales como la competitividad, o un clima motivacional que implique el ego (Ntoumanis, Taylor y Thøgersen-Ntoumani, 2012) provocando incluso que el deporte se convierta en un agente socializador, en ocasiones, negativo (Amado et al., 2009).

Parece asumible que la socialización negativa coincida en la edad adolescente como uno de los periodos de mayor pérdida de adherencia deportiva en el que los jugadores pueden mantener sus primeros acercamientos a conductas de riesgo para su salud. Los padres no son ajenos a este hecho, sino que se trata de un fenómeno que les preocupa y les refuerza en el deseo de que sus hijos practiquen alguna disciplina deportiva, tal y como han reflejado algunos de los participantes en el estudio cualitativo de la tesis. Al respecto, algunas de las investigaciones que sirvieron de base metodológica de la tesis han demostrado que es posible observar una relación negativa entre la práctica deportiva y el consumo de sustancias como el tabaco, el alcohol y el cannabis, en chicas, al igual que una relación positiva con la salud percibida y la frecuencia en el consumo de alimentos saludables en ambos géneros (Pastor, Balaguer, Pons y García-Merita, 2003; Castillo, I., Balaguer, I., & García-Merita, 2007).

La relevancia del papel de una práctica deportiva frecuente y saludable realza la adherencia a la misma como necesidad principal a cubrir, según autores como Ramadas (2012), mediante adecuado asesoramiento en materia de formación en valores y actitudes a las familias como agentes educativos con rol protagonista para con el deportista adolescente.

La ruta hasta ello deberá trazarse en beneficio de un desarrollo socializador integral e individualizado, junto con la programación de una cantidad elevada de actividades placenteras por parte del entrenador en aquellos periodos que requieran de mayor especialización (Amado, et al., 2009; Ramadas et al., 2012).

Continuando las aportaciones de Ramadas et al. cabe referenciar que, pese a la seriedad y exigencia que deben estar subyacentes al proceso de entrenamiento de niños, adolescentes y jóvenes, deberá otorgarse igual importancia a la preocupación por desarrollar determinadas características que permitan la construcción de un perfil psicosocial rico en habilidades de afrontamiento, con una orientación para la tarea y, en el caso particular de los padres, un apoyo tangible y emocional que evite la generación de altas expectativas.

Para la figura del entrenador o formador, además, por su capacidad para dotar de un carácter positivo a la práctica deportiva, una adecuada socialización en la adolescencia puede ser planificada mediante la generación de metas auto-referenciadas, asociadas al dominio de la habilidad y la visión de la práctica deportiva como conducta reforzadora en sí misma, de manera que el deporte se edifique como un entorno ideal para la transmisión de valores de esfuerzo, mejora personal, respeto hacia las diferencias individuales y ritmos de aprendizaje de cada jugador (Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada, Fernández-Río, Saborit y Méndez-Alonso, 2017). Así, en el propio Proyecto PAPA un aspecto importante de la experiencia es el rol protagonista de la figura del entrenador y su capacitación a través de programas como el Empowering Coaching, entre otras razones debido al vasto potencial que emana de dicho agente a la hora de generar ambientes deportivos óptimos para el desarrollo de los más jóvenes.

El clima motivacional, la aceptación positiva de sí mismo y de la vida, un autoconcepto favorable o las habilidades de afrontamiento, entre otros aspectos mesurables en el deportista adolescente, se asociarán íntimamente a su capacidad para establecer vínculos satisfactorios con sus iguales, de modo similar al que la presencia de un desfase entre sus expectativas y sus logros puede asociarse a una mayor dificultad para confrontar los desafíos diarios (Romero et al., 2010; Duda et al., 2013).

No en vano, la adopción de climas motivacionales que favorezcan la autonomía e impliquen hacia la tarea entre el jugador y su entrenador e iguales ha sido asociada en adolescentes a mayores índices de bienestar emocional y actitudes morales (Ntoumanis et al., 2012). La importancia del contexto social para promover dicho bienestar del deportista adolescente dependerá, además, del grado en el que facilite que éste pueda desarrollar sentimientos de competencia, autonomía y satisfacción en la relación con compañeros y figuras de autoridad (González, Castillo, García-Merita y Balaguer, 2015).

Lejos de tratarse de una cuestión baladí, la planificación de evaluaciones de ciertas variables psicosociales por parte del psicólogo del facilitará una adecuada socialización a través del deporte en estas edades y tendrá justificación en la continuidad de los mismos en su paso a la edad adulta, donde como deportista, practicante de actividad física o, sencillamente, como persona podrá extrapolar lo aprendido a través de la práctica deportiva en la formación de competencias y conductas adaptativas para su función en la sociedad como adulto.

1.2.3. La actividad física como promotora de la salud en la edad adulta

En la actualidad, la investigación de la evolución humana cuenta con una razonable base teórica que invita a reflexionar acerca de que la posición por defecto para la salud es la de ser físicamente activos, ocasionando la inactividad, por el contrario, graves efectos negativos sobre la salud a lo largo de la vida útil (Harridge y Lazarus, 2017).

Durante mucho tiempo, la evidencia epidemiológica ha mostrado resultados positivos para la salud en los casos en los que se realiza actividad física de intensidad regular moderada a vigorosa en todos los grupos de edad (OMS, 2010). En línea tal evidencia se han dirigido considerables revisiones sistemáticas en la última década que ponen de relevancia los avances en el ámbito de la actividad física con respecto al riesgo de mortalidad en todas las edades en general y en la adulta, en particular.

En la revisión llevada a cabo por Nocon et al. en 2008 se incluyeron un total de treinta y tres estudios previos a la fecha, englobando en total una cifra cercana de 900.000 participantes estudiados con un seguimiento longitudinal que varió desde los cuatro años a los más de veinte años según el diseño del estudio en cuestión. Algunos de los puntos de interés de aquella revisión fueron la cita de que la mayoría de los estudios analizados informaron reducciones significativas de en torno al 35% en el riesgo para aquellos participantes físicamente activos en cuanto a la mortalidad cardiovascular (en un intervalo de confianza del 95% estas fueron de un 30-40%), o que la mortalidad por todas las causas se redujo en un 33% (intervalo de confianza del 95%, 28-37%), reportándose reducciones de riesgo menores en aquellos estudios que usaron cuestionarios como método de recogida de datos en sujetos para evaluar la actividad física en comparación con los estudios que usaron herramientas de medida más objetivas para la valoración de la aptitud física (Nocon et al., 2008).

Estos datos manifiestan hoy en día evidencia favorable para que la promoción de la salud a través de la práctica de actividad física puede ser entendida en la medida de que ésta no constituye un fenómeno aislado en la vida de las personas físicamente activas, sino que la práctica de actividad física de manera habitual se encuentra frecuentemente relacionada con otras conductas positivas para la salud física y

psicológica del adulto con respecto a sus pares inactivos (Castillo, Balaguer y García-Mérita, 2007), siendo afectados estos últimos, con frecuencia, por una mayor presencia de hábitos sedentarios en el transporte y el trabajo (Waters et al., 2016).

En el caso de la tercera edad, un creciente cuerpo de estudios (García-Molina, Carbonell y Delgado 2010; Boucard et al., 2012; Kerr et al., 2013; Müller, Chan y Myers, 2017) ha sugerido el impacto significativo de factores de estilos de vida físicamente activos en el alivio del efecto negativo de la edad en el cuerpo y la cognición, así como un aumento en los beneficios psicosociales de la persona mayor. Un ejemplo lo constituye el análisis observacional de testimonios en entrevistas para evaluación de la calidad de vida percibida por las personas mayores participantes programas de estimulación cognitiva mediante la motricidad (Rey, Canales y Táboas, 2011).

Así, la conservación de una adecuada aptitud cardiovascular en la tercera edad ha sido relacionada en esta etapa vital con una conservación relativa de las funciones cognitivas, en general, y de la capacidad de inhibición, en particular (Kamijo et al., 2009; Kamijo y Takeda, 2010; Davis et al., 2011; Boucard et al., 2012; Voelcker-Rehage y Niemann, 2013; Kerr et al., 2013).

Con el aumento de la edad y, específicamente, con la edad avanzada (entendida como superior a los setentaicinco años) resulta frecuente que la persona anciana llegue eventualmente a desarrollar uno o más de un grupo de problemas médicos de más de una causa y con involucración de diferentes sistemas corporales simultáneamente, lo que puede implicar síntomas de fragilidad que limitan la actividad física y el ejercicio en estas edades. La fragilidad, sin embargo, no es una contraindicación para la actividad física, si no que, por el contrario, puede ser una de las razones más convincentes para prescribir ejercicio físico (Dent et al., 2017), siendo la propia inactividad física un factor de riesgo importante para la fragilidad (Bherer, Erickson y Liu-Ambrose, 2013).

Otros fenómenos causantes de dependencia durante la tercera edad, tales como la demencia, han sido abordados en relación a la condición física en diversas investigaciones bajo el fin de un mejor envejecimiento cognitivo (Cansino, Guzzon, Martinelli, Barollo y Casco, 2011; Albinet, Boucard, Bouquet y Audiffren, 2012; Weinstein et al., 2012; Müller, Chan y Myers, 2017).

Al respecto, parece existir una tendencia en la que el ejercicio moderado regular practicado de manera frecuente a lo largo de la edad adulta o avanzada se encuentra asociado con una disminución en la probabilidad de desarrollo de deterioro cognitivo leve, entendido como un punto de inflexión entre el avance del envejecimiento cognitivo normal y el de la demencia (Geda et al., 2010; Wilbur et al., 2012). Ante la presencia diagnóstica de ésta, la condición física puede aún conservar un relevante rol predictor de la salud como muestra, por ejemplo, la relación significativa de un mejor índice de estabilidad global y estabilidad anterior-posterior de pacientes con Parkinson con una menor edad metabólica respecto a su edad cronológica (Wilczyński, Pedrycz, Mucha, Ambroży, Mucha, 2017).

Diferentes estados de envejecimiento biológico, mediados por el estilo de vida que cada persona haya mantenido a lo largo de su vida, pueden conducir, por tanto, a diferentes perfiles de riesgo individual (Hertel et al., 2015).

A fin de promover la salud y bienestar de la persona adulta, la búsqueda de medidas preventivas frente a la pérdida de autonomía mantiene una importante baza en la promoción de estilos de vida saludables y activos (Ballesteros, Mayas y Reales, 2013), especialmente cuando ésta se asocia a una adecuada coordinación con la prevención primaria del decaimiento la función cognitiva en la edad adulta, por ejemplo, a través de la estimación de pérdida de volumen de materia gris como frecuente predictor de pérdidas de funcionalidad cerebral (Boucard et al., 2012; Weinstein et al., 2012).

1.3. Las funciones ejecutivas

El origen del término funciones ejecutivas podría datarse en la década de 1840 como fruto de los primeros esfuerzos de científicos de aquella época para entender el funcionamiento de los lóbulos frontales, en general, y la corteza prefrontal, en particular (Barkley, 2012). En la actualidad, sin embargo, este concepto engloba una serie de procesos mentales mediados por las regiones prefrontales del cerebro, necesarios cuando se requiere inhibir estímulos irrelevantes, flexibilidad en el empleo de estrategias, concentración y atención (Barkley, 2012; Diamond, 2013; Soprano, 2003).

De este modo, si bien el concepto ha ido evolucionando con el tiempo, se entienden como las siguientes funciones ejecutivas básicas (Soprano, 2003; Buller, 2010; Diamond, 2013; 2015):

- El *control inhibitorio*, entendido como la facultad para alcanzar un desempeño estable durante la realización de una tarea a través de la selección de estímulos relevantes frente a otros focos de estímulos distractores, evitándose la emisión de respuestas impulsivas como resultado de la capacidad para resistir dichas distracciones y, en su lugar, mantenerse enfocado en los estímulos concernientes.
- La *memoria de trabajo*, entendida como el sistema de memoria que incluye contenidos temporales y cambiantes derivados de la ejecución de una tarea actual, así como la coordinación y regulación del uso de estos contenidos para el control y manipulación de la información actual del contexto requerida para completar una tarea de forma eficiente.
- La *flexibilidad cognitiva*, definida como la capacidad de la persona para adaptarse rápida y satisfactoriamente a la modificación inesperada de demandas o prioridades a través de la modificación fluida del programa cognitivo requerido para solucionar problemas en función de un cambio en las contingencias.

Así, en la medida en que se encuentran desarrolladas las funciones ejecutivas básicas, será posible alcanzar un mayor orden de razonamiento, planificación y solución creativa de problemas (Diamond, 2015).

Al respecto, en un reciente estudio de Reloba-Martínez y colaboradores se analizó los efectos que una intervención de actividad de intensidad moderada y otra intervención de intensidad elevada tenían sobre la atención, en términos de amplitud atencional y atención selectiva, de una muestra cercana al centenar de niños y niñas en edad escolar. Los resultados obtenidos señalaron la existencia de efectos significativos en el caso de la intervención de actividad física de alta intensidad en dos ejercicios correspondientes a span de atención, junto a los empleados para la evaluación de la atención selectiva.

Entre las conclusiones sugeridas por los autores se pone de relevancia la posibilidad de que el ejercicio físico de alta intensidad, practicado con regularidad, favorezca de manera positiva el rendimiento cognitivo de niños y niñas, pudiendo ser la mejora de la condición física general un factor de relevancia para el alcance de tal desarrollo (Reloba-Martínez et al., 2017).

El tipo de ejercicio realizado durante los entrenamientos, asimismo, ha mostrado un carácter diferenciado sobre la mejora en las funciones ejecutivas entre enfoques basados en la práctica de la técnica (mejoría en control inhibitorio) y enfoques basados en el juego (mejoría en control inhibitorio y memoria de trabajo) (Ishihara, Sugasawa, Matsuda y Mizuno, 2017).

Tal y como señala Diamond (2015), no obstante, cabe resultar cautos a la hora de extrapolar resultados de intervenciones agudas sobre las funciones ejecutivas en mejoras mantenidas a largo plazo. En este sentido, los mecanismos biológicos por los que se mejora la cognición mediante el entrenamiento físico aún no se han dilucidado, aunque el número de estudios que han intentado identificar estos mecanismos ha aumentado en los últimos años (Bherer et al., 2013). De este modo, a lo largo de la investigación en funciones ejecutivas, han aparecido debates en torno a la progresión de su desarrollo, sus medidas representativas o incluso la importancia que la salud social, emocional y física puede jugar sobre ellas en respectivas situaciones de soledad, estrés o falta de sueño (Diamond, 2013).

La entrenabilidad dichas funciones ha sido objeto en sí mismo de debate, pues si bien se han hallado resultados favorables a la asociación de la práctica deportiva y de actividad física junto a mejores índices en medidas de funciones ejecutivas (Kamijo y Takeda, 2010; Davis et al., 2011; Ishihara, Sugasawa, Matsuda y Mizuno, 2017), también se ha sugerido la necesidad de que los estos estudios vayan más allá de la mera investigación del efecto de actividades aeróbicas que requieren poco esfuerzo cognitivo, argumentándose la escasa evidencia de eficacia de estas actividades, por ejemplo, sobre las funciones ejecutivas en la tercera edad (Diamond, 2015).

Esta argumentación podría entrar en conflicto con aquellas líneas de investigación que abogan por la relación positiva de la práctica actividad física con un mejor envejecimiento cognitivo en la tercera edad (Albinet, Boucard, Bouquet y Audiffren, 2012; Cansino et al., 2011; Müller, Chan y Myers, 2017; Weinstein et al., 2013) o con los que advierten un efecto protector en el ejercicio moderado regular sobre deterioro cognitivo leve (Geda et al., 2010; Wilbur et al., 2012). Sin embargo, la demanda sugerida por Diamond es la de reflexionar críticamente acerca de tipos de actividad física diferentes a las tradicionalmente estudiadas en relación al beneficio con las funciones ejecutivas y que pese a haber aportado resultados alentadores han sido objeto de menor estudio (Diamond, 2015).

En respuesta a esta demanda, nuevas líneas de investigación sobre los beneficios cognitivos asociados a la actividad física sitúan su estudio no solo en los beneficios derivados de la práctica de actividades aeróbicas por sí sola, sino en programas que además requieran de una ejecución cognitiva (Reyna, Quevedo, Celestino-Soto, Elizondo y González, 2013; Diamond, 2015). Los resultados obtenidos por estos estudios aportan nuevos datos sobre el impacto positivo de la actividad física en la salud cognitiva de personas y abren la puerta a un nuevo abanico de vías de trabajo (Reigal y Hernández-Mendo, 2014).

1.4. La investigación en capacidades cognitivas

La literatura reseñada en apartados previos ha puesto en relevancia que la actividad física, enmarcada en la adopción de estilos de vidas activos a lo largo del periodo vital, es un factor de importancia en la promoción del funcionamiento cognitivo, así como en la prevención de su disminución causado por el envejecimiento de la persona, siendo motivo de abordaje los factores de causalidad circundantes a tal fenómeno.

En un estudio con mujeres en riesgo de deterioro cognitivo, Baker halló efectos específicos de un programa de ejercicio aeróbico de alta intensidad de seis meses de duración sobre la cognición, el metabolismo de la glucosa y el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal y la actividad trófica que se plasmó en una mejoría del rendimiento de pruebas destinadas a la evaluación de las funciones ejecutivas (en hombres, solo se obtuvo un efecto favorable en la prueba B del Test de Senderos). Ante este hecho, Baker y colaboradores concuerdan en la potencialidad explicativa de aquellos mecanismos identificados mediante la investigación con animales, que estudian el efecto potenciador de la actividad física sobre la supervivencia y función neuronales, como la neuroinflamación, la vascularización, la respuesta neuroendocrina al estrés o la carga amiloide del cerebro (Baker et al., 2010).

El efecto de la intensidad de la actividad física podría, asimismo, jugar un papel de relevancia en el grado de efecto de las intervenciones sobre el funcionamiento cognitivo, existiendo evidencia en poblaciones de tercera edad respecto a los beneficios de aquellas actividades que implican un ejercicio aeróbico moderado-intenso y elevado (Kerr et al., 2013).

Uno de los retos a los que se enfrenta la evaluación cuantitativa de las capacidades cognitivas es, pese a la abundancia de diferentes instrumentos que tienen como meta medir y comparar el rendimiento de estas funciones, la escasez de intentos de alternativas de medidas únicas y generales de éstas debido, entre otros aspectos, a la dificultad que entraña estimar de manera completa el estado global de la totalidad de las dimensiones que componen el funcionamiento ejecutivo (Buller, 2010).

En la práctica, este hecho ha conducido con frecuencia a la compilación de instrumentos que, administrados de manera sucesiva, permiten obtener una visión

razonadamente amplia y a la vez exhaustiva de las capacidades cognitivas generales de la persona que los realiza.

Uno de los test clásicos empleados con mayor frecuencia es el Test de Stroop (Stroop, 1935). En este sentido, tras la autoría original de J. R. Stroop, numerosas derivaciones del test han adaptado los requisitos de la realización de la tarea para la persona, pero han mantenido los fundamentos esenciales de la misma. Un ejemplo de ello sería la prueba de "Interferencia" de la batería ENFEN para muestras infantiles, empleada en la presente tesis (Portellano, Martínez-Arias y Zumárraga, 2009).

En su versión original, elaborada por Stroop, el test se compone de tres láminas, cada una de ellas con una tarea diferente, a saber:

- Primera parte (Palabra), consistente en leer las palabras "rojo", "verde" y "azul", que aparecen impresas en una serie de columnas en tinta negra.
- Segunda parte (Color), nombrar el color de la tinta en la que estaban impresos los símbolos "XXX" (segunda parte).
- Tercera parte (Palabra/Color) nombrar nuevamente el color de la tinta, solo que en esta ocasión los estímulos son las palabras impresas "rojo", "verde" y "azul", no siendo coincidentes la significación semántica de la palabra y el color de la tinta.

De esta manera Stroop diseñó la obtención de una puntuación para cada parte consistente en la cantidad de estímulos leídos correctamente en 45 segundos (Golden 1994). Con ello el test informa al evaluador de la capacidad de las personas para inhibir respuestas automáticas a través de la supresión de la interferencia de estímulos frecuentes, en este caso, la lectura de la palabra impresa, a favor de otros estímulos menos habituales como la enunciación del color de la tinta.

En la práctica, la evaluación de las capacidades cognitivas a través del Test de Stroop permite al psicólogo obtener mediciones de los constructos de fluidez verbal, capacidad de inhibición de respuestas automáticas, capacidad de control cognitivo y flexibilidad mental y atención selectiva (Buller, 2010).

De forma complementaria al Test de Stroop, con frecuencia, los diseños de estudio que evalúan capacidades cognitivas acostumbran a administrar el Trail Making Test

(Reitan, 1992) como test de reconocida fiabilidad y validez para la medición de la capacidad atencional.

Este test, que consta de dos tareas precedidas cada una de un ejemplo de práctica para la persona, se compone de una primera prueba de 25 círculos enumerados del 1 al 25 que la persona deberá unir con lápiz en orden ascendente, no debiendo levantar el lápiz del papel; y una segunda prueba en la que los 25 círculos son repartidos entre números del 1 al 13 y las primeras doce letras del alfabeto, ante lo cual, la persona deberá unir de manera alternativa números y letras en orden ascendente. La finalización de la prueba será evaluada mediante el tiempo requerido por la persona para completar ambas pruebas de manera separada.

Al igual que en el caso del Test de Stroop, son variadas las adaptaciones del Trail Making Test, por ejemplo, en poblaciones infantiles donde el empleo del alfabeto en la segunda prueba del test puede resultar una dificultad añadida para los más pequeños, siendo modificado el requisito de selección entre estímulos a la alternancia de colores en las numeraciones de los círculos (Portellano et al., 2009).

La evaluación de las capacidades cognitivas a través del Trail Making Test permite, en este caso, obtener mediciones de función atencional, rapidez perceptivo motora, velocidad de procesamiento y flexibilidad mental, éstas dos últimas especialmente en la segunda parte del test, al requerir capacidad de inhibición y alternación en los estímulos (Buller, 2010).

La complementación de estas pruebas con las presentes en otras escalas como pueden ser las que componen los índices de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento de la Escala Wechsler de inteligencia reúnen el potencial requerido para la evaluación del perfil cognitivo de una persona tal y como se ha demostrado en diversas investigaciones antecedentes y es por ello que su importancia como parte del bagaje instrumental de la presente tesis ha sido de gran utilidad.

Capítulo II.

El estudio de las variables psicosociales en la Psicología del Deporte

Capítulo II. El estudio de las variables psicosociales en la Psicología del Deporte	25
2.1. El autoconcepto	25
2.2. La percepción de autoeficacia	27
2.3. El clima motivacional	28
2.3.1. Orientación al ego y orientación a la tarea.....	29
2.4. La motivación autodeterminada en el deporte	30
2.4.1. Apoyo a la Autonomía.....	38
2.4.2. Necesidades psicológicas básicas en el deporte.....	40
2.5. La relación de los perfiles psicosociales y cognitivos.....	42

2.1. El autoconcepto

Actualmente existe un acuerdo generalizado en la consideración multidimensional del constructo de autoconcepto (Silvestre y Landa, 2016; Reigal, Becerra, Hernández-Mendo y Martín-Tamayo, 2014), si bien la tendencia hasta la década de los ochenta del pasado siglo fue la de interpretarlo como un constructo de carácter unidimensional, con excepción de autores anteriores con una concepción jerárquica del mismo como William James (Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2011).

Autores de referencia como, por ejemplo, Shavelson (1976) proporcionan un modelo del autoconcepto en el que éste se concibe como estructura organizada, con dimensiones marcadamente diferenciadas y sistematizadas de un modo jerárquico. De esta manera, se entiende que la percepción de la persona sobre su propia conducta se produce en base a inferencias personales sobre sí misma en dominios más amplios como el ámbito académico, físico o social, que componen un autoconcepto globalizado.

En un estudio (Silvestre y Landa, 2016) realizado en Burgos (España) con 160 mujeres en edad adulta, se analizó la influencia de la actividad física sobre la calidad de vida percibida y el poder predictivo de aquella mediado por el autoconcepto, tanto en su versión global como multidimensional. Así, un primer análisis de regresión incluyó el autoconcepto global como variable de predicción, mientras que un segundo incluyó sus cinco dimensiones. Los resultados de la primera regresión mostraron que el autoconcepto y la actividad física fueron predictores significativos de la calidad de vida percibida y, los del segundo, que el autoconcepto físico fue el predictor más fuerte.

De manera complementaria, la práctica de actividad física también ha sido asociada de manera positiva con un mayor autoconcepto físico en adolescentes en comparación con pares físicamente inactivos (Contreras, Fernández, García, Palou y Ponseti, 2010; Babic et al., 2014), así como con relaciones significativas entre indicadores de condición física y las dimensiones social y emocional (Reigal et al., 2014).

En este sentido, Shavelson et al. advierten un aumento en la multidimensionalidad del autoconcepto con la edad, siendo escasamente diferenciado en la infancia, desarrollándose progresivamente su diferenciación a través de dimensiones específicas de menor jerarquía y estabilidad con respecto al autoconcepto global (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

Habilidades de afrontamiento tales como una satisfactoria confrontación con la adversidad y la persistencia han mostrado su relación con un autoconcepto positivo en deportistas, particularmente, en aquellos que consideran atributos positivos y negativos de sí mismos de manera equitativa, pudiendo afrontar sus autoconfianzas negativas desde una mayor estabilidad emocional (Meggs, Ditzfeld y Golby, 2014).

El rol del autoconcepto, por tanto, reviste importancia en la investigación sobre perfiles del bienestar social y el desarrollo en edades críticas, tales como la adolescencia, donde el estudio de su multidimensionalidad es un aspecto de presente relevancia en relación con casi la totalidad de los problemas conductuales que pueden tener lugar en dicha etapa (García, Musitu y Veiga, 2006).

2.2. La percepción de autoeficacia

La percepción de autoeficacia, como resultado de procesos afectivos, fisiológicos y sociales, juega un papel preponderante en aspectos motivacionales, así como en el funcionamiento sociocognitivo de las personas. Éstas pueden estimar tareas como modificables o amenazantes en función de niveles menores o mayores de autoeficacia propiamente percibida (Carrasco Ortiz y del Barrio Gándara, 2002).

Investigaciones como las realizadas por Albert Bandura en la década de los noventa ya señalaban la autoeficacia percibida como moduladora del grado de implicación y actitud de las personas a la hora de enfrentar diferentes dificultades, encontrando asociación niveles elevados de la misma en el logro de metas, la prevención del estrés y la depresión, entre otros ejemplos en los que repercute en el grado de adaptación de las personas a su entorno.

En la investigación en actividad física, la autoeficacia percibida ha sido objeto de estudios desde el rol que juega ante lesiones deportivas (García-Mas, Pujals, Fuster-Parra, Núñez y Rubio, 2014; Rubio, Pujals, de la Vega, Aguado y Hernández, 2014; Ardern et al., 2016), en su asociación con la autoestima en supervivientes de cáncer de pecho practicantes de actividad física (Awick, Phillips, Lloyd y McAuley, 2017), con la satisfacción con la vida en periodos donde cabe esperar un descenso de la práctica, como la adolescencia, (Reigal, Videra y Gil, 2014) o con el autoconcepto en edades previas a la misma (Kyle, Hernández-Mendo, Reigal y Morales-Sánchez, 2016), mostrando tener un papel activo en todos estos procesos.

Otros estudios como el llevado a cabo por Lewis, Williams, Frayew y Marcus (2016) estudiaron el papel predictor de la autoeficacia percibida y del disfrute en interrelación con la conducta mantenida de práctica de actividad física. El resultado obtenido en esta ocasión fue que la puesta en relevancia de un mayor papel mediador del disfrute sobre la conducta de actividad física tras un primer semestre de práctica, el cual declinaría en favor del papel mediador de la autoeficacia sobre el propio disfrute con la actividad física tras un año de práctica. Los autores del estudio señalan el posible beneficio de aquellas intervenciones que se focalicen en aumentar el disfrute de los participantes al inicio de sus programas y de la autoeficacia percibida con su avance.

En este sentido, el diálogo interno que pueden mantener los jugadores de fútbol durante la práctica deportiva, cuando se produce en un tono positivo, ha mostrado tener un rol mediador en la percepción de éstos sobre su autoeficacia (Zourbanos et al., 2016). Para alcanzar esto, la retroalimentación interpersonal de los entrenadores, por ejemplo, ha mostrado ser un sistema efectivo en la formación de la autoeficacia de jóvenes deportistas a la hora de aprender y adquirir habilidades deportivas (Saville et al., 2014), lo que demuestra el potencial del rol que adquieren los técnicos a la hora de estructurar un adecuado clima para la formación de personas.

2.3. Teoría de las metas de logro

2.3.1. El clima motivacional

El clima motivacional define aquel conjunto de claves por las que las personas se rigen a la hora de definir sus criterios de éxito o fracaso y aspectos como su implicación, siendo transmitidas dichas señales por agentes socializadores significativos para ellas, tales como su familia o su entrenador, especialmente cuando este apoya la autonomía de sus deportistas (Balaguer, 2007).

En un estudio de diseño cualitativo de Keegan et al., (2009) se observaron grupos focales compuestos por jóvenes deportistas de diferentes disciplinas a fin de investigar el rol de entrenadores, padres e iguales en la influencia sobre su motivación. Los resultados informaron de que aquellas influencias más relevantes por parte de los técnicos fue manera en que éstos llevaban a cabo su instrucción, correspondiéndose en el caso de padres y madres con el modo en que éstos apoyaban su aprendizaje y participación en el deporte. (Keegan et al., 2009). En este sentido, la influencia parental no es necesariamente la misma para la figura de la madre y del padre, pudiendo configurar climas motivacionales diferenciados en mayor o menor medida bajo la percepción de sus hijos (Ortega, Sicilia y González-Cutre, 2013).

Estudios como el de Morris y Kavusanu muestran, asimismo, una correlación positiva entre climas motivacionales de los padres que inducen a la preocupación y de obtención del éxito sin esfuerzo y una orientación al ego del entrenador, al igual que correlacionan una orientación a la tarea entre ambos (Morris y Kavussanu, 2008).

Los entrenadores, asimismo, a través del clima motivacional y del diseño de la estructuración del ambiente mediante expectativas, retos, feedback y tiempo para la realización de tareas, pueden intervenir favoreciendo o dificultando la motivación de sus jugadores (Conroy y Coatsworth, 2007; Balaguer, 2007). En este sentido, la calidad del clima de entrenamiento ha sido señalada como predictora de beneficios del desarrollo derivados de la participación en el deporte (Coatsworth y Conway, 2009).

Un aspecto de interés para los profesionales del ámbito deportivo es la manera en que la competición puede afectar a la motivación de jugadores y jugadoras (Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada, Fernández-Río, Saborit y Méndez-Alonso, 2017). En este sentido, la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) distingue dos tipos de climas motivacionales desarrollados por las personas, en influencia por su entorno, según los cuales interpretan tanto el éxito como el fracaso, a saber, un clima motivacional orientado al ego, en el cual prima la competición interpersonal, comparación social y valoración pública; y un clima motivacional orientado a la tarea, en el cual la prioridad se centra en el aprendizaje, esfuerzo y cooperación interpersonal, independientemente del resultado (Núñez, León, González y Martín-Albo, 2011).

2.3.1. Orientación al ego y orientación a la tarea

Tal y como se ha hecho referencia, la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) concibe dos modalidades de orientación motivacional, orientación hacia el ego, según la cual la habilidad propia es valorada mediante mecanismos de comparación social y normas externas (victoria sobre el oponente), y orientación hacia la tarea, donde la valoración emana del esfuerzo en la ejecución personal (dominio de la tarea), sin tener éste un rol subordinador respecto al resultado (Méndez-Giménez et al., 2017).

Tal y como señalan Balaguer, Castillo y Tomás en el estudio para la validación del cuestionario TEOSQ a través del que se evalúan ambos tipos de orientación en el contexto deportivo, la orientación de meta hacia la tarea o hacia el ego no constituyen polos opuestos ni independientes, sino que pueden ser desarrolladas por cada persona a tenor de circunstancias situacionales o según sus propias preferencias, siendo posible que una misma persona posea ambas orientaciones en un bajo, elevado o variable grado (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996).

Algunos ejemplos de las primeras investigaciones con deportistas mediante dicho cuestionario pusieron de relevancia expectativas hacia el deporte diferenciadas entre deportistas que puntuaron elevadamente en una u otra categoría como, por ejemplo, de alcanzar a esforzarse al máximo, ser socialmente responsables y mantener un estilo de vida físicamente activo para aquellos deportistas orientados a la tarea, mientras deportistas orientados al ego mantienen expectativas en el deporte como facilitador en la mejora de la propia imagen o estatus social, siendo la competición deportiva una oportunidad destacar su valía a través de la victoria. En el caso de estos últimos, sin embargo, resulta más frecuente la pérdida de adherencia a la práctica deportiva, acentuada cuando se generan dudas acerca de la propia habilidad (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996).

Más recientemente, Koh y Wang (2014), en un estudio con participantes de los juegos mundiales de la juventud, reportaron un mayor grado de objetivos de vida intrínsecos de atletas individuales en comparación con los atletas de deportes de equipo, mientras que los deportes de equipo reportándose mayor grado presencia de objetivos de vida extrínsecos en estos últimos con respecto a disciplinas individuales. Asimismo, ha sido detectada la relación significativa entre una orientación al ego en deportistas y un mayor riesgo de aceptación del uso de las trampas como medio para alcanzar la victoria a cualquier coste (Ring y Kavussanu, 2017).

Por su parte, el entorno familiar también ha sido señalado como un factor fundamental para el desarrollo de talentos deportivos en la medida en que éste presente una motivación orientada a la tarea desde la que se brinde apoyo y se mantengan unas expectativas equilibradas en relación a la competencia del joven deportista, siendo negativa la influencia de este entorno para aquellos jóvenes atletas que perciben niveles elevados de presión y valoraciones negativas por parte de los progenitores, lo que incrementa sus niveles de ansiedad y probabilidad de abandono (Teques y Serpa, 2009).

2.4. Teoría de la autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1987) es una macroteoría que ofrece un marco explicativo para explicar hasta qué punto las personas sienten que sus

actos son consecuencia de decisiones propias y razonadas, sugiriéndose, desde esta teoría, que el contexto mantiene un rol activo a la hora de apoyar tanto el potencial como la vulnerabilidad de las mismas. Como macroteoría, actualmente, la TAD comprende seis mini-teorías:

1. Teoría de la Evaluación Cognitiva (CET, Cognitive Evaluation Theory)
2. Teoría de la Integración Organísmica (OIT, Organismic Integration Theory).
3. Teoría de las Orientaciones de Causalidad (COT, Causality Orientations Theory). Tendencias de orientación hacia el ambiente social en tres subtipos: una orientación de autonomía, una orientación de control y una orientación impersonal.
4. Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNT, Basic Psychological Needs Theory). Tres necesidades psicológicas básicas (Relación, Competencia y Autonomía) son innatas y universales en el ser humano
5. Teoría de los Contenidos de Meta (GCT, Goal contents theory). Metas intrínsecas y extrínsecas, y de la repercusión de estas sobre la motivación y la salud física, social o psicológica de la persona.
6. Teoría de Motivación de las Relaciones (RMT) (Moreno y Martínez, 2006; Duda, 2013).

La primera de las citadas sub-teorías, Teoría de la Evaluación Cognitiva realizada por Deci y Ryan (1985) como una subteoría dentro de la Teoría de la Autodeterminación, tiene por objeto concretar aquellos factores que explican la variabilidad en la motivación intrínseca.

Formulada para integrar los resultados de experimentos iniciales diseñados para estudiar los efectos de las recompensas, el feedback, y otros eventos externos sobre la motivación intrínseca, esta teoría hace referencia a factores sociales que facilitan o reducen la motivación intrínseca, actuando según cada caso como catalizadores cuando la persona se enfrenta a determinadas condiciones que conducen a tal tipo de motivación. Así, el nivel de motivación hacia una determinada tarea derivará tanto de las circunstancias originadas por el entorno social como de la propia evaluación que haga el individuo de las mismas en dicho contexto específico.

Para la Teoría de la Evaluación Cognitiva, los elementos sociales que ofrecen los agentes significativos ante la ejecución de las tareas (como feedback o recompensas), en caso de ser evaluados de forma positiva pueden conducir a sentimientos de competencia y, por tanto, aumentar la motivación intrínseca para dicha acción, disminuyendo en caso de ser evaluados de forma negativa.

Al respecto, los primeros estudios mostraron que el feedback positivo sobre el desempeño incrementaba la motivación intrínseca, mientras que el feedback negativo la reducía (Deci, 1975). Vallerand y Reid (1984) mostraron a través de su investigación que estos efectos eran mediados por la competencia percibida. Posteriormente, sin embargo, se demostró que la competencia por sí misma no aumentaba la motivación intrínseca a menos que viniera acompañada por un sentimiento de autonomía (Ryan, 1982), o en términos atribucionales, por la percepción de un locus de causalidad interno (de Charms, 1968). Por tanto, las personas no solo tienen que experimentar sus conductas con una sensación de competencia y eficacia, sino que también tienen que experimentar que son ellas mismas quienes originan, regulan y deciden sus propias acciones. De esta forma, para generar el sentimiento de autonomía y competencia en la evaluación de situaciones se requiere tanto apoyos contextuales inmediatos como otros recursos internos (Reeve, 1996), procedentes de experiencias previas en diversas actuaciones y contextos.

A modo de resumen, la Teoría de la Evaluación Cognitiva sostiene que los ambientes sociales pueden facilitar o entorpecer la motivación intrínseca al apoyar o frustrar necesidades psicológicas básicas de las personas.

La segunda de las mini-teorías, la Teoría de la Integración Organísmica (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989) fue formulada para explicar el desarrollo y la dinámica de la motivación extrínseca; el grado de autonomía que experimentan los individuos mientras están realizando comportamientos extrínsecamente motivados.

Hay que tener en cuenta que el grado de motivación engloba una gran variedad de comportamientos caracterizados por alguna meta individual de acción que comporta determinadas consecuencias definidas. En este sentido, la motivación extrínseca comprende cuatro estilos de regulaciones, desde la regulación más controlada hasta la más autónoma. En orden de menor a mayor grado de autonomía

se sitúan la Regulación Externa, la Regulación Introyectada, la Regulación Identificada y la Regulación Integrada.

En la regulación externa las conductas son ejecutadas para satisfacer una demanda externa u obtener una recompensa contingente. De esta manera, los individuos experimentan típicamente la conducta regulada externamente como controlada o alienada, y sus acciones tienen un locus externo de causalidad percibido (de Charms, 1968). Las personas que experimentan este nivel de regulación de la motivación informan que se sienten controladas externamente.

Un segundo tipo de motivación extrínseca es la llamada regulación introyectada. La introyección supone la introducción de la regulación conductual dentro de uno mismo, pero no conlleva que se acepte como algo propio. Los sujetos que experimentan este tipo de motivación ejecutan los comportamientos para evitar un castigo o una sanción, o por el efecto que estos tienen sobre su autoestima. Esta regulación motivacional suelen presentarla las personas que piensan que el valor de la actividad que realizan está controlado por imposiciones externas como, por ejemplo, las normas o reglas establecidas. Los individuos sienten una constante presión por demostrar su habilidad, es decir, valoran y comparan su nivel de maestría o competencia en función de los comportamientos o sentimientos que los demás confieren a la actividad. Una forma clásica de introyección es la Orientación al Ego (de Charms, 1968; Nicholls, 1984; Ryan, 1982). Aunque las conductas introyectadas son internamente impulsadas, éstas poseen un locus externo de causalidad percibida y no son experimentadas como pertenecientes al yo. Por tanto, en algunos estudios la regulación externa y la regulación introyectada se combinan para dar lugar a una motivación controlada compuesta (p.e., Balaguer, Castillo, Duda, Quested y Morales, 2011; Williams, Grow, Freedman, Ryan y Deci, 1996).

El tercer estilo de regulación de la motivación extrínseca es la regulación identificada. Ocurre cuando las actividades se realizan libremente, pero representan un medio para un fin, y aunque dicho medio no sea agradable, se soporta por las consecuencias que conlleva. La acción se vive como personalmente importante para alcanzar la consecuencia que se deriva de ella. Cuando se da este tipo de regulación,

los individuos perciben un locus de control algo interno. Un ejemplo de este tipo de regulación consiste en realizar ejercicio físico porque es bueno para la salud.

Finalmente, la forma más autónoma de la motivación extrínseca es la motivación integrada. Se produce cuando las regulaciones identificadas se incorporan totalmente al yo y se ven transformadas en congruencia con los otros valores y necesidades del individuo (Ryan & Deci, 2000c). Las acciones que caracterizan la motivación integrada comparten muchas cualidades con la motivación intrínseca, aunque todavía son consideradas extrínsecas debido a que se realizan no por su disfrute inherente, sino para obtener resultados distinguibles del mismo.

Algunos autores, en sus investigaciones, han construido un continuo de la motivación en el que han situado en el polo más alejado del yo la No motivación, a continuación la Motivación Extrínseca, con sus cuatro estilos de regulación, y por último, en el polo más cercano al yo, en el más autodeterminado, se ubica la Motivación Intrínseca, que describe la inclinación natural hacia el dominio, el interés espontáneo y la exploración de la tarea esenciales para el desarrollo cognitivo y social del individuo. Esta última representa la fuente principal de diversión y vitalidad a lo largo de la vida (Ryan, 1995).

Un concepto importante en la Teoría de la Integración Organísmica es el proceso de internalización, por el cual el individuo transforma gradualmente las regulaciones controladas en regulaciones autónomas. Este proceso de internalización implica todas las regulaciones cuya ocurrencia en un principio estaba relacionada con incentivos extrínsecos y que posteriormente se han ido transformando de regulaciones más controladas a regulaciones más asimiladas por el yo, experimentando la acción con ello un mayor grado de autonomía. Este proceso se verá facilitado por dos cuestiones: por una parte, intervienen las experiencias previas del individuo, y por otra, tendrán relevancia los factores situacionales con los que interactúe (Ryan, 1995).

Las ventajas de una mayor internalización parecen, por tanto, ser múltiples (Ryan y Frederick, 1997), incluyendo una efectividad comportamental más elevada, mayor persistencia volitiva, un incremento del bienestar subjetivo y una mejor integración del individuo dentro de su grupo social (Ryan, et al., 1997).

En resumen, la Teoría de la Integración Organísmica (OIT) considera que los individuos presentan una inclinación natural a integrar sus experiencias actuales, y que ello se producirá si se cuenta con los medios necesarios para ello. De esta forma, con el paso del tiempo y con el contexto social apropiado (p.e., apoyo a la autonomía) los individuos tenderán a presentar razones cada vez más autodeterminadas para la realización de una actividad, y que una vía para conseguirlo es a través del proceso de internalización (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994).

La tercera de las mini teorías, la teoría de las Orientaciones de Causalidad (Deci & Ryan, 1985b) fue formulada para describir las diferencias individuales en la orientación motivacional que regula el comportamiento de las personas.

Las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente perdurables de los individuos que determinan el origen de la regulación, es decir el grado de determinación de la conducta. Deci y Ryan (1985) describen estas tendencias de orientación hacia el ambiente social en tres subtipos: una orientación de autonomía, una orientación de control y una orientación impersonal.

Las personas que se encuentran altamente orientadas a la autonomía, elegirán actividades de acuerdo con sus intereses y valores, lo cual supone un alto grado de capacidad de elección, iniciación y regulación de la conducta.

En la orientación de control, las personas tienden a actuar de acuerdo con presiones o exigencias, que pueden ser externas o internas, y centrarse en los aspectos que implican un control de su conducta. (Reeve, 2012).

En el tercer grupo de personas, se sitúan aquellas que poseen una orientación impersonal, esto es, aquellas que tienden a percibir las experiencias vitales como fuera de su propio control, lo que les origina sentimientos de incapacidad para dominar la situación, o bien de pasividad, o de impotencia (Deci & Ryan, 1985b).

Para estudiar las consecuencias de los distintos tipos de orientación, Deci y Ryan (1985) desarrollaron la escala de orientaciones de causalidad. Detectaron que las personas con una orientación hacia aspectos que fomentan la motivación intrínseca presentaban mayores niveles de bienestar, mientras que las personas que se

caracterizaban por focalizar su atención en los aspectos que implican una motivación controlada mostraban índices menores de bienestar.

En este sentido, las mini teorías de la evaluación cognitiva, de la integración organísmica y de las orientaciones de causalidad permiten la predicción de la experiencia y el comportamiento a partir del estudio de las orientaciones de la persona.

La cuarta de las mini teorías, la teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (Ryan & Deci, 2000a), profundiza en el concepto de las necesidades psicológicas básicas conectándolas directamente con el bienestar (Ryan, 2009). Este apartado es desarrollado con mayor detenimiento en el epígrafe posterior 2.4.2 dedicado específicamente a las necesidades psicológicas básicas.

La quinta mini teoría, teoría de los Contenidos de Meta (Ryan, Williams, Patrick y Deci, 2009; Vansteenskiste, et al., 2010) surge de la distinción entre las metas intrínsecas y extrínsecas, y de la repercusión de estas sobre la motivación y la salud física, social o psicológica de la persona.

Esta teoría mantiene que, al igual que las regulaciones, las metas pueden en sí mismas ser definidas como intrínsecas o extrínsecas (Deci y Ryan, 2000; Vansteenskiste, Lens y Deci, 2006). Entre las diferentes metas que pueden tener los seres humanos Kasser y Ryan (1996) sostuvieron que las aspiraciones intrínsecas satisfarían con mayor probabilidad las necesidades psicológicas básicas de las personas y que por el contrario las aspiraciones extrínsecas no ejercerían ningún efecto respecto a la satisfacción de las mismas.

Posteriormente, se ha observado que la búsqueda de metas intrínsecas como el crecimiento personal, o de relaciones personales más profundas, proporciona satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y esto aumenta el bienestar psicológico, mientras que la búsqueda de metas extrínsecas, como incrementar la popularidad o conseguir éxitos materiales, descuida la consecución de las necesidades psicológicas básicas y podría conllevar a señales de malestar, como por ejemplo ansiedad, depresión o síntomas físicos (Reeve, 2012).

La sexta y última de las mini teorías, teoría de Motivación de las Relaciones aborda el desarrollo y mantenimiento de relaciones personales cercanas y postula que una cierta cantidad de estas interacciones, no sólo es deseable para la mayoría de las personas, sino que es esencial para su ajuste y bienestar debido a que las relaciones proporcionan la satisfacción de la necesidad de la relación.

En resumen, la TAD establece que las conductas de las personas se mueven a lo largo de un continuo de conductas que varían desde las no autodeterminadas hasta las autodeterminadas (véase tabla 2.1.), siendo estas últimas en las que se desarrolla la motivación intrínseca con mayores grados de bienestar, compromiso e implicación en los deportistas en su práctica por el propio placer y satisfacción que ésta supone (Deci y Ryan, 1985; Balaguer, 2007).

Tabla 2.1.
Representación del continuo de autodeterminación en la Teoría de la Integración Orgánica.

CONDUCTA	No autodeterminada ←-----→ Autodeterminada					
TIPO DE MOTIVACIÓN	Amotivación	Motivación Extrínseca				Motivación Intrínseca
TIPO DE REGULACIÓN	Sin Regulación	Regulación Externa	Regulación Introyectada	Regulación Identificada	Regulación Integrada	Regulación Intrínseca
LOCUS DE CAUSALIDAD	Impersonal	Externo	Algo Externo	Algo Interno	Interno	Interno
PROCESOS REGULADORES RELEVANTES	No Intencional No valorado Incompetencia Pérdida de control	Obediencia Recompensas externas Castigos	Autocontrol Implicación ego Recompensas internas Castigos	Importancia personal Valoración consciente	Congruencia Conciencia Síntesis con uno mismo	Interés Disfrute Satisfacción inherente

Adaptada de Moreno y Martínez (2006) en referencia a Ryan y Deci (2000).

Concretamente, los resultados han tendido a indicar que los tipos motivacionales más autodeterminados tales como una motivación intrínseca o la regulación identificada se asocian a consecuencias positivas de bienestar, disfrute, esfuerzo y desempeño (Gagné, Ryan y Bargmann, 2003; Moreno, Cervelló, González-Cutre, 2007; Núñez et al., 2011).

Entrenadores y familias de los deportistas podrán facilitar la evolución de tipos de regulación extrínsecos menos autodeterminados a más autodeterminados en la medida en que favorezcan el denominado proceso de internalización, mediante el cual las regulaciones que en un principio se encuentran asociadas a incentivos externos

pueden pasar a ser aceptadas como internas por la persona e incluso tomar como propios sus valores (Deci y Ryan, 1985). En este sentido, Deci y Ryan sostienen que las personas se encuentran motivadas a integrar interiormente la regulación de aquellas conductas carentes de valor en sí mismas si éstas resultan útiles para un funcionamiento eficaz en el entorno social que les rodea (Balaguer, 2007).

De igual modo, la conducta de los deportistas ha sido asociada a patrones motivacionales de mayor adaptatividad asociados a un grado mayor de autodeterminación en la medida en que éstos perciben que sus entrenadores crean un clima de implicación en la tarea en el que se valora el esfuerzo y la mejora y, por el contrario, menor grado de autodeterminación ante la percepción de un clima de implicación en el ego (López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2011).

Además, tal y como se señala en el citado estudio de López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, la motivación autodeterminada ha mostrado ser un predictor positivo de la autoestima, lo que brinda a entrenadores y familias la oportunidad de desarrollar la autoestima de los jugadores a través de climas motivacionales en el deporte que impliquen en la tarea y autonomía de los deportistas (López-Walle et al., 2011).

2.4.1. Estilos interpersonales

Tal y como se ha señalado, la Teoría de la Autodeterminación advierte que el tipo de motivación que desarrollen los deportistas se verá influenciada por el apoyo a la autonomía de los entrenadores a sus deportistas, desarrollándose formas de regulación más autodeterminadas en la medida en que la autonomía sea facilitada (Deci y Ryan, 2000; Balaguer, Castillo, Duda y Tomás, 2009).

En este sentido, el apoyo a la autonomía del entrenador deberá regirse por la consideración de la perspectiva de los deportistas, el intercambio de información significativa y de utilidad para los mismos de manera no impositiva o controladora, velando por la minimización de presiones y demandas extrínsecas (Deci y Ryan, 1987). Asimismo, para que la práctica deportiva de los jugadores sea cada vez más autodeterminada, los entrenadores podrán apoyarse en la transmisión clara del significado de aquellas actividades que se lleven a cabo en los entrenamientos, el

apoyo a la implicación y libertad de sus deportistas durante los procesos de toma de decisión (Balaguer et al., 2009).

El apoyo a la autonomía, por tanto, puede facilitar la internalización de comportamientos y actitudes en los deportistas en la medida en que individuos en posición de autoridad, como padres y entrenadores, logren situarse en la posición del deportista y le ofrezcan oportunidades de decisión en las que se satisfagan sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, relación y competencia (Conroy y Coatsworth, 2007; Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz, 2013).

Ello promoverá, en última instancia, una mayor calidad en la implicación de los deportistas que se verán favorecidos por la preferencia por la práctica de actividad física en lugar de otras conductas sedentarias por el placer y satisfacción intrínsecos que genera el deporte (Balaguer, 2007; Fenton, Duda, Quested y Barrett, 2014).

En caso contrario, esto es, ante situaciones de toma de decisión en las cuales la persona siente una pérdida de control en su conducta derivada de presiones externas o internas a ella, cabe esperar que la motivación de los deportistas pueda ser controlada, con el consiguiente riesgo que supone una disminución en la autodeterminación en la generación de motivaciones extrínseca con regulación externa o la pérdida total de la motivación causada por una desvalorización de la actividad, frustración o percepción de incapacidad para realizarla por parte de la persona (Moreno et al., 2007; Cantú-Berrueto, Castillo, López-Walle, Tristán y Balaguer, 2016).

Resulta razonable, por tanto, promover el apoyo a la autonomía de aquellos agentes sociales que conforman el entorno de los deportistas de cara a la regulación autónoma de estos últimos. El grado de influencia de cada uno de estos agentes, no obstante, varía considerablemente, destacando el papel influenciador del entrenador por encima del de los iguales e incluso la familia. En este sentido el apoyo a la autonomía proporcionado por el entrenador ha mostrado un rol protector significativo frente a la amotivación en deportistas (Ramis et al., 2013) y como facilitador de la motivación intrínseca en los mismos de una temporada a la siguiente (Jõesaar, Hein y Hagger, 2012), pudiendo seguir motivando aquellos mensajes que transmitan baja

competencia si el estilo interpersonal del entrenador es de apoyo a la autonomía (Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010).

Por su parte, en el caso de padres y madres, estilos de apoyo a la autonomía o controlador sobre los hijos podrán tener efectos diferenciados en la interiorización de valores morales tanto en el deporte como fuera de los terrenos de juego como, por ejemplo, la honestidad (Bureau y Mageau, 2014).

2.4.2. Necesidades psicológicas básicas en el deporte

El concepto de necesidades psicológicas básicas se ha ido definiendo con creciente especificidad hasta la concepción de dichas necesidades en la subteoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (Ryan y Deci, 2000a) donde la necesidad se define como estado energizante para conseguir un bienestar social (Pulido, Sánchez-Oliva, González-Ponce, Amado y Chamorro, 2016). En este sentido, la comprensión de la motivación humana, tal y como sostiene la teoría de la autodeterminación, requiere la consideración de las necesidades psicológicas innatas de manera que aquellos contextos sociales y diferencias individuales que apoyen la satisfacción de dichas necesidades básicas favorecen procesos naturales de desarrollo, incluyendo el comportamiento intrínsecamente motivado y la integración de motivaciones extrínsecas, mientras que aquellos que impidan su satisfacción se encuentran asociados con una menor motivación, desempeño y bienestar (Deci y Ryan, 2000).

En conjunto, las necesidades psicológicas básicas representan un aspecto natural de todas las personas, independientes a razones de género o cultura, permitiendo que éstas funcionen eficazmente en términos de salud en la medida en que sean satisfechas y provocando un funcionamiento no óptimo en las personas su insatisfacción (Sánchez y Núñez, 2007; González, Castillo, García-Merita y Balaguer, 2015).

Según la TAD, existen tres necesidades psicológicas básicas, a saber, necesidad de autonomía, entendida como la capacidad deliberada de elección y origen de las propias acciones que tiene una persona para desarrollar una determinada actividad, la necesidad de relación, correspondiente al deseo de formar parte de un grupo y

sentirse integrada y segura en él, y la necesidad de competencia, correspondiente al deseo de interaccionar de forma eficaz con el ambiente (Deci y Ryan, 2000). Esta última, asimismo, conducirá a que las personas busquen desafíos óptimos para sus capacidades e intenten mantener y mejorar sus habilidades (Sánchez y Núñez, 2007).

La investigación muestra que la satisfacción de las necesidades de forma conjunta predice las diferencias individuales en el bienestar y la salud, así como las fluctuaciones en la percepción de bienestar de cada individuo lo largo del tiempo (Ryan, 2009). No obstante, la teoría de la autodeterminación reconoce que la satisfacción de las necesidades no es una cuestión de todo o nada, sino que puede variar el grado en que se encuentran satisfechas (Ryan y Deci, 2002). Al respecto, el grado de motivación hacia la acción dependerá del grado de satisfacción de cada una de estas necesidades lo que dependerá tanto de las metas personales como de las características específicas del contexto en el que se encuentre el individuo.

La mini-teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (Ryan y Deci, 2002) asume que el entorno social es un factor esencial para que se dé la satisfacción o la frustración de las necesidades psicológicas básicas, de forma que se promoverá el funcionamiento óptimo cuando el entorno ofrezca apoyo a la autonomía (Deci & Vansteenkiste, 2004), lo que conllevará, un mayor bienestar. Por el contrario, un entorno social controlador, que actúe frustrando las necesidades, disminuirá el bienestar, aumentará el malestar y podría llegar a producir un deterioro de la salud (Ryan y Deci, 2000a; 2002).

En el ámbito del deporte, estas necesidades psicológicas básicas serán satisfechas mediante el entrenador en la medida en la que éste apoye de manera activa las iniciativas de los deportistas y cree las condiciones para que experimenten un sentido de volición, elección y desarrollo personal (Castillo et al., 2012; Pulido et al., 2016). Entre otros aspectos de relevancia para la práctica deportiva, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas ha mostrado ser facilitadora de la adherencia en edades adolescentes donde prevalece una mayor tasa de abandono de la disciplina deportiva (Almagro y Conde, 2012), del mismo modo que se ha asociado positivamente con la vitalidad subjetiva en estudiantes de educación física (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens y Sideridis, 2008) y jugadores de fútbol (Balaguer et al., 2012) y con la autoestima en nadadores (Coatsworth y Conway, 2009) en estas

edades, cuando el estilo interpersonal del entrenador tiene lugar en los términos de apoyo a la autonomía previamente señalados.

Por el contrario, un estilo controlador del entrenador en el que se ejerza presión de manera autoritaria será tendente a la frustrar los sentimientos de autonomía, competencia y relación de los atletas, lo que a su vez socava la motivación autodeterminada de los atletas y contribuye al desarrollo de motivos controlados, con los consecuentes efectos malestar y pérdida de motivación (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens y Sideridis, 2008; Bartholomew, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani, 2009; Cantú-Berrueto, 2016). De igual modo, una percepción de ambiente controlador generada por el estilo interpersonal del entrenador ha sido positivamente asociada a aumentos en niveles de cansancio emocional de jugadores (Balaguer et al., 2012).

2.5. La relación de los perfiles psicosociales y cognitivos

Un aspecto de interés recae en el estudio de la relación de los perfiles cognitivos y psicosociales de los practicantes de actividad física, lo cual ha sido objeto de variados enfoques y líneas de trabajo a lo largo del tiempo.

De este modo es posible conocer la interrelación de variables de uno y otro aspecto, por ejemplo, Ruiz et al. (2012) señalan que aquellas investigaciones de la resiliencia del deportista han puesto de relevancia la presencia de asociaciones favorables de la misma tanto con el bienestar del atleta como con su rendimiento deportivo y, a su vez, negativamente con la aparición de trastornos psicológicos.

En este sentido, si bien su frecuencia no es abundante, es posible comenzar a detectar algunas relaciones del sobrepeso y la obesidad con la salud músculo-esquelética, la salud mental y puntuaciones globales de salud en la adolescencia, lo cual puede ser explicado, además de por los diversos beneficios psicosociales de la actividad física, por fenómenos como el aumento en la concentración de endorfinas en las personas cuyo esfuerzo físico supera una determinada intensidad (Ramos, Rivera, Moreno y Jiménez-Iglesias, 2012). Así, un nivel óptimo de la condición física puede ser asociado en edades tempranas a beneficios sobre el rendimiento cognitivo, las percepciones de salud y de calidad de vida (Reigal, et al. 2014).

Al respecto, resulta conveniente tener presente que el desarrollo del bienestar de los deportistas no solo depende de la propia práctica deportiva, sino de la calidad que ésta revista como experiencia vital para la persona y del ambiente social que otras personas significativas, como iguales y entrenadores, puedan ejercer a la hora de impulsar su autoconcepto y percepción de autoeficacia, entre otros muchos aspectos que pueden redundar en un beneficio para ella (Blauwet y Willick, 2012; Fernández, Sánchez, Jiménez, Navarro y Anguera, 2012; Felton y Jowett, 2013; González et al., 2015).

Otros constructos, como el de flexibilidad cognitiva, han sido señalados en el estudio del apoyo a la autonomía. Así, los propios autores Deci y Ryan señalan una mayor motivación intrínseca, creatividad y flexibilidad cognitiva como variables personales habitualmente asociadas a la promoción de la autonomía. De este modo, el apoyo a la autonomía favorece el aprendizaje conceptual, un tono emocional más positivo, mayor autoestima, confianza y persistencia del cambio de comportamiento y una mejor salud física y psicológica que los estilos propios de control (Deci y Ryan, 1987).

La importancia de este hecho es aún mayor si se tiene en consideración que la calidad del entrenamiento y un alto compromiso con el deporte a largo plazo constituyen dos requisitos esenciales en el ámbito de investigación de los talentos deportivos (Ramadas et al., 2012).

Dentro de este ámbito algunas de las investigaciones realizadas en el campo profesional de la Psicología del Deporte han intentado identificar un perfil psicológico del rendimiento y las habilidades, rasgos de los deportistas, factores motivacionales y recursos cognitivos asociados a la gestión del estrés, coincidiendo la literatura en una mayor capacidad de los deportistas de élite a la hora de afrontar niveles más altos de fatiga y tensión (Marsillas, Rial, Isorna y Alonso, 2014).

Tal y como señalan Ramadas et al. en su revisión sobre la investigación en talentos psicológicos en el deporte, la complejidad a la hora de abordar aquellos componentes claves, no obstante, sería considerablemente más elevada si se tiene en cuenta que el desarrollo del talento depende de innumerables factores antropométricos, fisiológicos, técnicos y psicológicos y requiere de un enfoque holístico que considere tanto aspectos inherentes al individuo como la influencia de variables psicosociales como motivación, perfeccionismo, resiliencia. No en vano, el

potencial que pueda presentar un deportista revierte escasa importancia en situaciones donde no estén presentes factores tales como el interés, el compromiso o el soporte social del entorno familiar (Teques y Serpa, 2009; Pazo, Sáenz-López y Fradua, 2012).

En este sentido, el conocimiento hasta la fecha aún no nos permite explicar estos fenómenos con el rigor requerido, siendo necesario la consecución de avances significativos en el ámbito que aúnen enfoques cualitativos y cuantitativos (Ramadas et al., 2012; Portell, Anguera, Hernández-Mendo y Jonsson, 2015).

SEGUNDA PARTE

EL PRESENTE ESTUDIO

Capítulo III.

Planteamiento del estudio

Capítulo III. Planteamiento del estudio.....	47
3.1. Planteamiento del problema	47
3.2. Objetivos e hipótesis de la investigación	48
3.3. Fases de la investigación.....	49

3.1. Planteamiento del problema

El problema que motiva la presente investigación es la necesidad de ampliar el conocimiento del perfil psicológico de los deportistas desde un diseño que logre integrar un conjunto suficientemente amplio de variables cognitivas, psicosociales y físicas en un mismo momento de evaluación. El trabajo pretende ofrecer evidencia de utilidad para el avance del conocimiento entre estas tres facetas y ofrecer un modelo de trabajo de utilidad para la investigación en psicología del deporte.

La importancia del estudio resulta destacada en la medida en que se produce una bidireccionalidad de la evaluación entre entrenadores y deportistas sobre percepciones de variables que componen la práctica diaria de toda actividad física y afectan a la calidad de la misma como experiencia en periodos con elevadas tasas de abandono de la disciplina deportiva. Aún hoy en día el conocimiento de los perfiles psicosocial y cognitivo de los deportistas es un factor con escasa relevancia para muchos clubes en los que si prima la evaluación de la condición física y se invierten esfuerzos económicos y materiales para la obtención del máximo rendimiento en competición. Sin embargo, esta concepción genera incertidumbre cuando frecuentemente los técnicos aluden a variables psicológicas si el rendimiento real de los jugadores no alcanza al deseado.

Para superar esta incertidumbre resulta necesario un conocimiento previo la realidad deportiva y las capacidades que entrenador y deportista perciben mutuamente al igual

que de sí mismos, para a partir de ese conocimiento poder establecer objetivos reales de mejora que puedan derivar en una mejor gestión de la totalidad del proceso. Tal y como muestran los avances en las investigaciones de la psicología del deporte conocer los mecanismos que subyacen a dicho proceso y su relación en el resto de agentes significativos de los deportistas es una labor de innegable utilidad para cualquier profesional que se dedique a la formación de personas a través del deporte (Keegan, Harwood, Spray y Lavallee, 2009; Ramadas et al., 2012; Felton y Jowett; 2013).

Se considera de utilidad, asimismo, la integración de demandas cognitivas en rutinas de ejercicios adaptados a la práctica de actividad física como herramienta de planificación para la mejora de capacidades cognitivas de los deportistas. De este modo se integran demandas que suponen un reto para la mente del deportista y que enriquecen la práctica deportiva, dotándola de mayor potencial para el desarrollo.

El primero de los dos estudios que componen la tesis recoge esta última realidad como parte del trabajo realizado además de la evaluación de variables físicas, cognitivas y sociales en jugadores. El segundo complementará la recogida de datos observacionales de entrenadores y padres de jugadores, lo que permite el aumento de la validez ecológica total de la tesis sin descuidar la rigurosidad de la misma.

3.2. Objetivos e hipótesis de la investigación

El objetivo principal de la investigación fue analizar, con base en la literatura existente, la relación entre las variables de perfil psicosocial y físico con el funcionamiento cognitivo en deportistas y participantes de actividad física de distintos rangos de edad, lo cual se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1) Estudiar la relación de la práctica de actividad física con el funcionamiento cognitivo y dimensiones psicosociales de las personas. Para esto se establecen mediciones de composición corporal y condición física, se seleccionan cuestionarios sociales que compongan una batería general adaptable según los rangos de edad de los participantes, así como pruebas que evaluaran tanto la atención como cada una de las funciones ejecutivas básicas (Soprano, 2003; Buller, 2010; Diamond, 2013; 2015): memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva.

Se comprobará si existen relaciones significativas del perfil cognitivo, social y físico de los participantes y en qué proporción se establecen correlaciones significativas entre variables de distinta o similar naturaleza. Para ello se realizarán un análisis de correlación y regresión entre variables de los diferentes tipos de perfil.

2) Conocer la percepción de entrenadores, madres y padres de jugadores sobre variables sociales evaluadas en los jugadores y jugadoras de forma paralela y, respectivamente, el grado de satisfacción con sus plantillas o el técnico del equipo del que forman parte sus hijos e hijas. Se pretende conocer el nivel de equivalencia entre la percepción de técnicos, madres y padres participantes con respecto a los valores determinados por los propios jugadores.

Se comprobará si se establecen vínculos de asociación entre los constructos sociales estudiados y si existen percepciones similares entre ambos tipos de agentes. Para ello, se llevará a cabo la codificación de entrevistas, se realizará el control de la calidad del dato y el análisis de la generalizabilidad y se estudiará la fundamentación y densidad de los códigos contenidos en el instrumento de observación para la posterior representación en forma de mapas de redes semánticas.

La capacidad para dar respuesta a estos objetivos, permitirá comprender mejor la interacción que tiene lugar en la rutina diaria de jugadores y jugadoras con sus familias y entrenadores en el ámbito del deporte, como una línea investigadora de especial interés en el estudio sociocognitivo del desarrollo en edades infantil y adolescente que comparten la práctica deportiva como medio de formación.

3.3. Fases de la investigación

El proyecto que compone el global de la tesis corresponde a un periodo de aproximadamente tres años desde su aceptación en el programa de doctorado de la Universidad de Málaga en el mes de octubre de 2015.

El trabajo para la misma comienza incluso antes, sin embargo, a través de la participación en la línea investigadora del ocio y la actividad física en mayores del departamento de Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de

Asia Oriental de la UMA durante el curso 2014/15 en el Máster de Investigación en Actividad Física y el Deporte.

Fruto de aquella experiencia en la investigación con personas mayores practicantes de actividad física, se barajó seriamente el reto de enriquecer el objeto de estudio con un rango de edad que abordase hasta dicha población. Finalmente, se estimó un abordaje de menor amplitud pero que garantizase la viabilidad de un proyecto de por sí ambicioso. La experiencia con participantes de actividad física en la tercera edad constituyó una magnífica oportunidad en el entrenamiento con muchos de los instrumentos posteriormente han sido empleados en la muestra de jóvenes de la tesis, lo que propició la agilización de los preparativos de la línea de actuación finalmente decidida que se ilustra en la figura 3.1. del cronograma entregado a la comisión de evaluación para el seguimiento de la tesis doctoral antes del segundo año de la misma.

2016						2017					
Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
Colaboración con el departamento en asignatura de Psicología de la Actividad Física, el Ocio y el Deporte											
Recogida de datos físicos, psicosociales y cognitivos en U.D. Santa Rosalía-Maqueda				Corrección de pruebas realizadas y codificación en SPSSS Organización del Estudio 4 Entrevistas a técnicos y familias de jugadores				1er Análisis de datos y redacción de resultados			
Evaluación del 1º año doctorado		Asistencia a la conferencia "Incidencia del <u>mixed methods</u> en comunicación humana: rigor en la integración cualitativo-cuantitativo" impartida por la catedrática M ^a Teresa <u>Anguera Arguilaga</u> Obtención de licencia de estudiante para el programa <u>ATLAS.ti</u> Obtención del grado C1 en inglés						Congreso Mundial Psicología Deporte (Sevilla) (2 pósters)		Redefinición del cronograma, valoración de los avances y objetivos a alcanzar	
2017						2018					
Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
Colaboración con el departamento en asignatura de Psicología de la Actividad Física, el Ocio y el Deporte						En función del grado de desarrollo de la tesis y de los resultados alcanzados: - Preparación del depósito y posterior defensa de la tesis. - En otro caso, planificación de objetivos con necesidad de ser satisfechos para temporalización de nuevo organigrama de trabajo. - En caso de necesidad (producciones aún pendientes de publicación u otro imprevisto), solicitud de prórroga.					
Recopilación del trabajo realizado en los estudios para la redacción											
Evaluación del 2º año doctorado		Publicación de dos aportaciones de calidad a través de dos producciones científicas de medio punto según los criterios utilizados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).									

Figura 3.1. Modelo del cronograma para el desarrollo de la tesis tras el primer año del proyecto

Una primera fase de la tesis consistió en la concreción del plan general del proyecto y la realización de la revisión profunda de bibliografía para el trabajo.

Se eligieron los instrumentos que permitiesen la recogida de datos de las variables deseadas y se participó en actividades de seminarios y conferencias propias del programa de doctorado y se participó en dos contribuciones de formato capítulo junto al director Dr. Antonio Hernández Mendo. También se obtuvo plaza para el curso de formación en el manejo del software informático ATLAS.ti que posteriormente fue requerido para el apartado de metodología observacional en el Estudio 2 de la tesis.

Asimismo, se colaboró a nivel departamental y más específicamente en la asignatura de Psicología de la Actividad Física, el Ocio y el Deporte de cuarto curso del grado en Psicología de la UMA, colaboración que sería mantenida en los años posteriores de realización de la tesis. En el mes de septiembre de 2016 se presentaron los méritos y el plan de investigación actualizado a la comisión de evaluación del programa, obteniéndose una primera valoración positiva para la continuación del proyecto.

En la segunda de las fases de la tesis se llevó a cabo el corpus principal del trabajo de campo en la Unión Deportiva Santa Rosalía-Maqueda como psicólogo del deporte entre los meses de septiembre de 2016 y junio de 2017. Con esta entidad, además, se tramitó la oferta de plazas para el itinerario psicosocial del prácticum del grado en Psicología y la opción de realización de prácticas en un equipo deportivo para la asignatura Psicología de la Actividad Física, el Ocio y el Deporte.

La mayor parte de los esfuerzos de esta segunda fase se centraron en labores de evaluación, corrección, intervención y entrevistas, para lo que previamente se firmaron el Comité de Ética y los pertinentes consentimientos informados (véase Anexos II y III). También se obtuvo la licencia para la instalación y uso del programa ATLAS.ti y se concretó el instrumento de observación ad hoc en el administrador de códigos del mismo. Para ello se tomaron como referencia ítems de los cuestionarios estandarizados empleados en los estudios 2 y 3, siguiendo un proceso de adaptación en dos modelos de entrevista, una para entrenadores y otra para padres y madres de los jugadores.

El instrumento de observación fue sometido a revisión por parte de un experto para su validación en términos de constructo y pertinencia, quedando conformado de manera definitiva previamente a la realización de las entrevistas a técnicos y familiares. La única excepción al mismo fue la creación a posteriori de un grupo de códigos mixtos denominado "Motivos" que fue empleado con una función meramente informadora de determinadas verbalizaciones externas a la herramienta de observación y que se expresaron en forma de motivos de causalidad o reiteraciones en los participantes. Por ejemplo, se crearon códigos que reflejaran la alusión de los entrevistados a la presencia de padres y/o público y la edad de los jugadores como motivos de causa.

En el ámbito formativo del programa, se realizó el curso de recursos de información en Psicología de la biblioteca de la UMA y se obtuvo el grado c1 en inglés como objetivos planificados para mejora de las competencias de búsqueda y comprensión de artículos manejados en las labores de revisión bibliográfica para la tesis. Igualmente se participó en seminarios del programa de doctorado, siendo de especial utilidad para la investigación la oportunidad de asistir al impartido por la catedrática de la Universidad de Barcelona Dra. M^a Teresa Anguera Arguilaga en el mes de noviembre de 2016 a razón de los Mixed Methods y la integración de metodología cuantitativa y cualitativa.

En enero de 2017, se concretó la concesión de una ayuda del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad para un contrato predoctoral para la formación de doctores como parte del grupo del trabajo encabezado por la Dra. Anguera en la Universidad de Barcelona, se continuó la planificación de la tesis hasta la finalización de la segunda evaluación en la Unión Deportiva Santa Rosalía-Maqueda.

El periodo transcurrido entre junio y septiembre de 2017 se empleó para la corrección y tratamiento de los datos obtenidos. En el mes de junio, además, se asistió al ISSP 14th World Congress realizado en Sevilla, al que se contribuyó con dos publicaciones en formato póster bajo los títulos de "Physical condition and attentional ability in adolescents" y "Relationship of physical condition with attentional and perceptive measures in adolescents depending on gender". Éstas fueron las contribuciones del segundo año de realización de la tesis, junto a un tercer póster en el que se figuró como coautor bajo el título de "Frecuencia de práctica física y funcionamiento

cognitivo una muestra preadolescente” en el VI Congreso Iberoamericano en Psicología del Deporte.

Finalmente, la tercera y última gran fase de la investigación comprendida desde el mes de julio de 2017 hasta la fecha en que se entrega el presente trabajo ha sido la de aunar todo el contenido elaborado de cara a un último esfuerzo para la redacción del borrador de la tesis. En esta etapa se han realizado los pertinentes análisis cuantitativos y cualitativos de los datos recogidos para la redacción de los apartados de todos los estudios, elaborándose la gran mayoría del contenido visual en formato de tablas y figuras que aparecen a lo largo de la tesis. La bibliografía fue actualizada otorgándose preferencia a trabajos de relevancia para el objeto de estudio que hubiesen sido publicados en un periodo de los últimos cinco a tres años. Se establecieron excepciones en aquella bibliografía procedente de la validación de instrumentos de recogida de datos (Stroop, 1935; Reitan, 1992; Golden, 1994; Baessler y Schwarzer, 1996), estudios de referencia (Shavelson et al., 1971; Caspersen et al., 1985; Deci y Ryan, 1985; 1987) y algunos estudios de fechas anteriores por el interés que presentan.

Tal y como se establece en los requisitos del Reglamento de doctorado de la Universidad de Málaga, se realizaron dos aportaciones de calidad a través de la revista Cuadernos de Psicología del Deporte y una en Revista de Psicología del Deporte, según los criterios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

La primera de estas publicaciones se realizó bajo el título de *“Eficacia de la hipnosis en psicología del deporte. Importancia de la comunicación y estudio de casos.”* (Hernández-Mendo, Delgado-Giralt, Fernández de Motta y Carranque, 2017), siendo situada en el número tres del primer volumen del año 2017 de dicha revista.

La segunda de las contribuciones de calidad titulada *“Perfil psicológico deportivo en una muestra de triatletas amateurs y diferencias con otros deportes”* ha sido, asimismo, aceptada para publicación en esta misma revista (véase Anexo VII).

La tercera de las publicaciones se tituló *“Perfil Psicológico Deportivo y Ansiedad Estado Competitiva en Triatletas”* también obtuvo la aceptación pertinente previa a su publicación en la Revista de Psicología del Deporte (pendiente de publicación).

En última instancia, completado el requisito establecido y tras considerables filtros de revisión y perfeccionamiento para su presentación formal, se redactó el modelo final de la totalidad de la tesis siguiendo un formato clásico.

Capítulo IV.

Estudio 1. Relación de perfiles físicos y cognitivos

Capítulo IV. Estudio 1. Relación de perfiles físicos y cognitivos.....	55
4.1. Tipo de estudio y diseño.....	55
4.2. Participantes.....	55
4.3. Variables del estudio. Definición conceptual y operativa.....	57
4.4. Instrumentos de recogida de datos.....	60
4.5. Procedimiento.....	66
4.6. Resultados.....	69

4.1. Tipo de estudio y diseño

De acuerdo al sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología ofrecida por Ato, López-García y Benavente (2013), el presente estudio empírico fue del tipo correlacional predictivo en su diseño.

4.2. Participantes

4.2.1. Definición de la población

La población objeto de estudio fue la de jugadores y jugadoras de fútbol en niveles formativos con edades comprendidas entre los seis y los dieciocho años de edad, las cuales en el ámbito propio de dicha disciplina deportiva corresponden a las categorías de: prebenjamín, benjamín, alevín, infantil, cadete y juvenil.

4.2.2. Definición de la muestra

La muestra que compuso el estudio fue de tipo no probabilístico por conveniencia, de participantes voluntarios, acorde a la clasificación señalada por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2010).

4.2.3. Criterios de inclusión

- Formar parte de alguna de las plantillas que por edad se incluyan entre las categorías prebenjamín y juvenil del club de fútbol colaborador en la investigación.
- Encontrarse libre de lesión o cualquier otra incapacitación que pueda desaconsejar la realización de las pruebas físicas en el periodo que duró la evaluación.

4.2.4. Participantes

En total, la muestra estuvo compuesta por 142 participantes de ambos sexos pertenecientes a plantillas de equipos de fútbol de la Unión Deportiva Santa-Rosalía de Málaga (España), teniendo una dedicación de dos sesiones de entrenamiento de dos horas cada una a la semana (una hora y media para jugadores de categorías de menor edad). Durante el periodo que duró la recogida de datos, asimismo, la muestra de jugadores y jugadoras de cada categoría disputó jornadas de competición intersemanales como parte del calendario de la liga en la que cada plantilla se situaba.

Tabla 4.1. Distribución del género, edad, estudios y años seguidos de práctica deportiva (Estudio 1)

Género	Varones % (n)	83.10 (118)
	Mujeres	16.90 (24)
Edad	M (DT)	12.07 (3.26)
	Mdn	12
	Rango	6 – 18
Años de deporte	M (DT)	5.52 (1.17)
	Mdn	5
	Rango	0 – 15
Estudios	2º BACHILLERATO % (n)	3.5 (5)
	1º BACHILLERATO	8.5 (12)
	1º FP GRADO MEDIO	1.4 (2)
	1º FPB	1.4 (2)
	4º ESO	7.0 (10)
	3º ESO	10.6 (15)
	2º ESO	12.0 (17)
	1º ESO	9.9 (14)
	6º PRIMARIA	9.9 (14)
	5º PRIMARIA	6.3 (9)
	4º PRIMARIA	11.3 (16)
	3º PRIMARIA	9.9 (14)
	2º PRIMARIA	6.3 (9)
1º PRIMARIA	2.1 (3)	

4.3. Variables del estudio. Definición conceptual y operativa

A continuación, se procede a la definición de las distintas variables estudiadas a lo largo del presente estudio, complementándose este apartado con el sucesivo en el que se detallan las características de los instrumentos pertinentes para la toma de datos.

4.3.1. Atención Selectiva

Definición conceptual: capacidad para centrarse en uno o dos estímulos importantes, mientras se suprime deliberadamente la consciencia de otros estímulos distractores (Zillmer y Spiers, 1998).

Definición operativa: puntuaciones estandarizadas en el índice de total de respuestas del Test d2 (Brickenkamp y Zillmer, 2002) y en decatipos de las pruebas de senderos gris, senderos color e interferencia de la batería ENFEN (Portellano, Martínez-Arias y Zumárraga, 2009).

4.3.2. Atención Sostenida

Definición conceptual: capacidad para mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante períodos de tiempo relativamente largos (Parasuraman, 1984).

Definición operativa: puntuaciones estandarizadas en los índices de total de respuestas y concentración del Test d2 (Brickenkamp y Zillmer, 2002) y en decatipos de las pruebas de senderos gris, senderos color e interferencia de la batería ENFEN (Portellano, Martínez-Arias y Zumárraga, 2009).

4.3.3. Memoria de trabajo

Definición conceptual: capacidad de trabajar mentalmente con información que ha de conservarse en el recuerdo, permitiendo el control y manipulación de la información del contexto requerida para completar una tarea de forma eficiente, siendo posible de evidenciar a partir de la cantidad de estímulos de distintas categorías que se es capaz

de unir en un tiempo limitado o siguiendo una determinada regla de equivalencia entre categorías (Baddeley y Hitch, 1994; Smith y Jonides, 1999; Buller, 2010).

Definición operativa: puntuaciones escalares en las pruebas de dígitos, letras y números y aritmética e índice de memoria de trabajo del WISC-IV (Weschler, 2005), tiempo de realización en la forma A del Trail Making Test (Reitan, 1992) y decatipos en las pruebas de senderos gris, senderos color, fluidez y anillas de la batería ENFEN (Portellano et al., 2009).

4.3.4. Capacidad de inhibición

Definición conceptual: habilidad para controlar la atención, el comportamiento, los pensamientos, las emociones, y/o la capacidad para anular una fuerte predisposición a ser distraído y, en su lugar, hacer lo que es más apropiado o necesario, evidenciándose operacionalmente mediante la cantidad de respuestas correctas que presenta una persona en un tiempo limitado ante una tarea que requiere de discriminación adecuada de estímulos atinentes frente a distractores presentados simultáneamente (Buller, 2010; Diamond, 2013).

Definición operativa: puntuaciones estandarizadas derivadas de errores por omisiones, comisiones e índice total del Test d2 (Brickenkamp y Zillmer, 2002), número de errores en la prueba de claves del WISC-IV (Weschler, 2005), así como Trail Making Test (Reitan, 1992), grado de interferencia en el Test de Stroop (Golden, 1994) y decatipos en las pruebas de senderos gris, senderos color e interferencia de la batería ENFEN (Portellano, et al., 2009).

4.3.5. Flexibilidad cognitiva

Definición conceptual: capacidad para cambiar eventualmente la forma de pensar respecto a un determinado problema o para adaptarse a nuevas prioridades, siendo posible de evidenciar operacionalmente a partir de la cantidad de respuestas correctas que la persona emite en tareas que incluyen un cambio de demanda desde una primera a una segunda parte del ejercicio, tareas de inversión del orden de una

secuencia de estímulos ofrecida y/o en la ordenación coherente de secuencias que alternan dos categorías diferentes de estímulos (Buller, 2010; Diamond, 2013).

Definición operativa: puntuaciones estandarizadas en el Test de Stroop (Golden, 1994), tiempo de realización en la forma B del Trail Making Test (Reitan, 1992) y decatipos en las pruebas de interferencia, anillas y senderos gris y color de la batería ENFEN (Portellano, et al., 2009).

4.3.6. Índice de Masa Corporal (IMC)

Definición conceptual: valor derivado del peso y la altura de un individuo, que proporciona una medida numérica simple del grosor o delgadez de una persona.

Definición operativa: cociente de la masa expresada en kilogramos partido por la estatura expresada en metros al cuadrado, transcrito en la fórmula de: $IMC = kg/m^2$.

4.3.7. Porcentaje de grasa corporal

Definición conceptual: estimación del porcentaje de masa equivalente a la grasa de una persona en comparación la totalidad de su peso.

Definición operativa: valor en forma de porcentaje emitido por la bioimpedancia.

4.3.8. Velocidad Gestual del Miembro Superior

Definición conceptual: capacidad que posee un individuo para ejecutar una o varias acciones motrices en un mínimo de tiempo con los brazos (Grosser, 1992; Croix, 2007).

Definición operativa: puntuación tipificada del tiempo de realización de los participantes en la prueba Tapping Test de la batería Eurofit.

4.3.9. Fuerza Explosiva

Definición conceptual: capacidad de otorgar un máximo impulso de fuerza posible a resistencias en movimientos cíclicos y acíclicos en el menor tiempo posible (Grosser, 1992; Croix, 2007).

Definición operativa: puntuación tipificada derivada de la longitud de salto alcanzada por los participantes en la prueba de salto horizontal de la batería Eurofit.

4.3.10. Fuerza-resistencia

Definición conceptual: capacidad de resistencia frente a la disminución de la velocidad causada por el cansancio cuando las velocidades de contracción son máximas (Grosser, 1992; Croix, 2007).

Definición operativa: puntuación tipificada del número de abdominales realizados por los participantes en 30 segundos.

4.3.11. Velocidad de Desplazamiento

Definición conceptual: capacidad de una persona para recorrer una distancia en el menor tiempo posible, donde los movimientos de velocidad máxima se producen frente a resistencias bajas (Grosser, 1992; Croix, 2007).

Definición operativa: tiempo de realización de la prueba de carrera de ida y vuelta (10x5 m) de la Batería Eurofit.

4.4. Instrumentos de recogida de datos

A continuación, se presentan los instrumentos empleados para la obtención de datos del presente estudio, especificándose los apartados administrados para la evaluación de variables físicas y cognitivas de los participantes en la tesis.

4.4.1. Bioimpedancia

Para analizar la altura se empleó una cinta métrica, así como un bioimpedanciómetro (Tanita® modelo BC-601). El modelo posee electrodos en cuatro puntos de contacto para la planta del pie, lo que permite obtener medidas para evaluar las variables de peso, índice de masa corporal, porcentaje de agua corporal, niveles de masa grasa, muscular y ósea, ingesta aproximada de calorías diarias, edad metabólica y nivel de grasa visceral con validez (Ackland et al., 2012, Dehghan y Merchant, 2008).

Debido a que la edad de la muestra, en su mayoría, fue menor a los dieciocho años de edad, no fue posible estimar aquellos parámetros ofrecidos solo para personas con mayoría de edad. En su caso, las mediciones obtenidas correspondieron al peso, índice de masa corporal y porcentaje de grasa corporal de los participantes.

4.4.2. Batería Eurofit para la valoración de la Condición Física

Para la evaluación de la condición física de los participantes se emplearon las pruebas de salto horizontal, abdominales en 30 segundos, velocidad 5x10 metros y tapping test (Eurofit, 1993).

- **Salto horizontal:** a partir de una línea claramente delimitada, el participante deberá impulsarse hacia delante con ambos pies ligeramente separados, anotándose en centímetros la mayor distancia alcanzada desde la línea de partida de dos intentos.
- **Abdominales en 30 segundos:** tendido horizontalmente con las piernas flexionadas sobre una superficie estable, el participante deberá realizar el mayor número de repeticiones que le sea posible tocando con los codos las rodillas y la espalda en el suelo. Se anotarán el número de repeticiones.
- **Velocidad 5x10 metros:** creado un espacio rectangular delimitado de 5 metros entre dos líneas con una separación de 2 metros de anchura, el participante deberá partir desde detrás de una de las líneas para completar tan rápido como sea posible un total de cinco desplazamientos de ida y vuelta en los que rebase la línea separada cinco metros delante. Se anotará el tiempo de realización.
- **Tapping Test:** creado un espacio sobre una superficie estable con dos áreas (placas) delimitadas de 20x20 centímetros y una separación de 80 centímetros entre las mismas, el participante deberá situarse en pie frente a la superficie y colocar su mano no dominante en un rectángulo centra equidistante a ambas áreas. La tarea consistirá en golpear alternativamente con la mano dominante ambas placas en el menor tiempo posible hasta alcanzarse un total de 25 golpes en cada una. Se anotará el tiempo de realización de la prueba.

4.4.3. Test de Atención d2

Para evaluación de la atención de los participantes, se empleó el Test de Atención d2 (Brickenkamp y Zillmer, 2002).

Este test está compuesto por un total 14 líneas, cada una de las cuales contiene la letra d de modo repetido, así como la p de manera intercalada. La tarea que se le pide al sujeto es la de marcar cada letra d que tenga dos pequeñas líneas repartidas bien encima de la letra, bien abajo o bien una en ambos sitios, sumando en cualquier caso un total de dos líneas en torno a la letra. Para ello, el sujeto dispone de 20 segundos para realizar el mayor número de marcas que le sea posible cada línea, ya que una vez pasado este tiempo, debe continuar la tarea en la siguiente línea.

Los principales constructos a evaluar por el test son los de atención sostenida, exigiéndosele al participante que mantenga la atención de forma continuada durante 10 minutos aproximados; y atención selectiva, debiendo el participante de seleccionar solos aquellos estímulos relevantes de cada línea, inhibiendo el resto de estímulos distractores.

4.4.4. Escala para la Evaluación de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN)

Se empleó la totalidad de pruebas contenidas en la batería ENFEN (Portellano et al., 2009), para la evaluación de las funciones ejecutivas en participantes con edades comprendidas entre los cinco y los doce años de edad. Estas pruebas fueron:

- **Fluidez:** La prueba consta de dos subtarefas diferenciadas, fluidez fonológica y fluidez semántica, contando ambas con ejemplos de entrenamiento previos a su realización y un minuto de tiempo límite en su duración. La demanda para los participantes, para la prueba de fluidez fonológica, será la de enunciar en voz alta tantas palabras como pueda que empiecen por una determinada letra. En el caso de la prueba semántica, la tarea consistirá en la enunciación del mayor número posible de palabras que formen parte una determinada categoría semántica. Se anotará el número máximo de respuestas correctas.

- **Senderos:** Con un diseño similar al del Trail Making Test, la prueba consta de dos subtarefas diferenciadas, senderos gris y senderos color, ambas con ejemplos de entrenamiento. El participante deberá, en la tarea de senderos gris, conectar con un lápiz los números que aparecen en la lámina en orden descendente de manera evitando sobrepasar otros números en su trazado. Para la tarea de senderos color, el participante deberá intercarlar números de que en la lámina aparecen de distinto color mientras realiza la misma consigna, debiendo evitar cualquier otro número que no sea desacorde a dicha regla. En ambos casos se anotará el tiempo de realización y se contabilizarán los errores.
- **Interferencia:** Con fundamento en el mismo principio que el Test de Stroop, la prueba contiene elementos de práctica previos a su realización. La demanda para el participante consistirá en enunciar en voz alta el color de la tinta en el que están escritas palabras que, a su vez, hacen referencia al nombre de un color diferente al de la tinta en el que está impreso. Se anotará el tiempo de realización de la prueba y los errores cometidos.
- **Anillas:** En esta prueba, el participante tendrá como material una serie de anillas de colores que habrá de colocar en la última de tres pequeñas columnas según le indicará la imagen final que se presenta en una lámina a parte. Para ello, a lo largo de catorce tareas de complejidad ascendente (la primera, de ejemplo), el participante podrá manipular una única anilla en cada movimiento, debiendo depositarla en alguna de las tres columnas de las que dispone antes de poder efectuar el siguiente un movimiento con otra anilla. En todos los casos, la posición de partida de las anillas será la misma, incrementándose su número conforme se avanza en la prueba. Se anotará el tiempo de realización de cada tarea y el número de movimientos efectuados.

4.4.5. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV)

De manera complementaria a las mediciones realizadas con la batería ENFEN, para los participantes con edades superiores a doce años (categoría alevín) se emplearon las pruebas de Dígitos, Letras y Números, Animales, Aritmética, Búsqueda de Símbolos y

Claves de la Escala de Inteligencia Wechsler para niños. A partir de dichas pruebas se obtuvieron los Índices de Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento.

- **Dígitos:** La prueba consta de dos tareas: “dígitos en orden directo” y “dígitos en orden inverso”. En ambos casos el examinador lee en voz alta al participante una serie de números. En la forma directa el participante deberá repetir la secuencia en el mismo orden en el que se ha presentado y en la forma inversa comenzando por el último elemento de la serie, avanzando en orden inverso. El evaluador anotará en una hoja de puntuación un punto por cada acierto en un intento de la lista, y un cero en caso de error. La prueba finaliza cuando el participante obtiene 0 puntos en los dos intentos de un elemento.
- **Letras y Números:** Se leerá al participante una combinación de letras y números, pidiéndosele repetir la secuencia, enunciando primero los números en orden ascendente y luego las letras en orden alfabético. En cada intento, se concederá 1 punto si el participante recuerda todos los números y letras en el orden correcto. En caso de recordar correctamente primero las letras y luego los números, se le concederá igualmente la puntuación. Se puntuará como 0 si la respuesta no es correcta. La puntuación de cada elemento es la suma de las puntuaciones y su máxima es 3. La prueba finaliza cuando el participante obtiene 0 puntos en los tres intentos de un elemento.
- **Animales:** El participante deberá buscar y marcar determinados dibujos (animales) dentro del tiempo límite establecido en dos láminas diferentes, una ordenada donde los dibujos siguen una estructura de filas y columnas, y otra desordenada, esparcidos al azar. La prueba finaliza transcurridos 45 segundos para la realización de cada una de las láminas. En caso de terminar antes de los 45 segundos, se anotará el tiempo de realización de cada prueba.
- **Aritmética:** El participante deberá resolver mentalmente, sin papel ni lápiz, una serie de problemas aritméticos y dar la respuesta oralmente en un tiempo límite de 30 segundos. La prueba finaliza cuando el participante obtenga 0 puntos en cuatro elementos consecutivos.

- **Búsqueda de Símbolos:** El participante debe observar dos grupos de símbolos y decidir si alguno de los símbolos de un grupo es igual a alguno de los del otro grupo. Se pedirá al participante que trabaje lo más rápido que pueda en el tiempo establecido: 120 segundos. En caso de equivocación, se le dirá que no pasa nada y que siga trabajando (no se permite el uso de goma de borrar, pero sí que tache y marque la correcta). Solo en caso de que las correcciones del participante sean tan frecuentes que entorpezcan la correcta realización de la tarea, se le persuadirá de hacerlas. Si el participante termina la prueba antes de los 120 segundos, se parará el cronómetro y se anotará el tiempo empleado.
- **Claves “B”:** La tarea consiste en copiar una serie de símbolos que aparecen emparejados cada uno a un número. El participante deberá dibujar los símbolos en la figura o casilla que corresponda, con un límite de tiempo de 120 segundos en el cronómetro. En caso de completar todas las filas antes de que hayan transcurrido los 120 segundos, parar el cronómetro y anotar el tiempo.

4.4.6. Trail Making Test

A fin de obtener una medición la flexibilidad cognitiva de los participantes, se empleó el Trail Making Test en sus formas A y B (Reitan, 1958; Reitan, 1992).

La prueba Trail Making Test forma A consta de 25 números distribuidos a lo largo de una hoja, los cuales deben ser conectarlos por una línea en orden ascendente por los participantes, no debiendo quedar ningún número inconexo.

Por su parte, la prueba referente a Trail Making Test forma B, requiere que el participante alterne números y letras uniendo de forma ascendente e intercalada 13 números con las primeras 12 letras del abecedario.

Previa a cada forma del test, el participante dispone de un ensayo simple con ejemplo, lo que permite al investigador cerciorarse de que el participante ha comprendido las instrucciones en la manera correcta. Tanto para la forma A como la forma B del test, la realización de las pruebas es cronometrada por el evaluador.

4.4.7. Test de Stroop

Para la evaluación del control inhibitorio, se empleó el Test Stroop (Stroop, 1935; Golden, 2001).

En esta prueba, el participante debe llevar a cabo tres partes consecutivas, en todas ellas cuenta con 45 segundos para su realización. Así, la primera de las pruebas se presentan las palabras “ROJO”, “VERDE” y “AZUL” distribuidas a lo largo de una lista de 100 palabras, pidiéndosele al participante que nombre tantas como les sea posible en el tiempo establecido.

La segunda de las pruebas, presenta el texto “XXXX” escrito en color verde, rojo o azul, configurando en total una nueva lista de 100 elementos, en este caso, el participante en este caso debe indicar el color de la tinta en que está escrito.

En la tercera y última prueba, se presentan 100 palabras que indican los colores “ROJO”, “VERDE” y “AZUL” pero escritas en otro diferente, por lo que se genera un efecto de interferencia. El participante, al igual que en la segunda de las pruebas es instado a decir el color de la tinta en el que están impresas las palabras, debiendo inhibir por tanto la lectura directa de éstas.

4.5. Procedimiento

Las evaluaciones fueron realizadas en los meses comprendidos entre septiembre y diciembre de 2017. Los participantes fueron citados a través de la coordinación con los entrenadores de cada categoría o bien a través de citas acordadas con los familiares y tutores legales, en un horario diferente al habitual de entrenamiento.

Previamente, tras la explicación de la propuesta de trabajo a la dirección deportiva de la Unión Deportiva, se contactó con las familias en un formato de reunión con preferencia por sesiones grupales según la categoría en las instalaciones del club. Se explicó el proyecto, los objetivos, procedimientos y se obtuvo el consentimiento informado de padres y tutores legales de los participantes.

En todos los casos, las evaluaciones fueron realizadas en las instalaciones de la Unión Deportiva Santa Rosalía-Maqueda, ubicada en el distrito de Campanillas de Málaga.

La presentación del estudio a los participantes fue realizada en la primera de las sesiones de evaluación, si bien el trabajo diario en el club permitió la familiarización con la mayoría de jugadores y jugadoras. En la tabla 5.2. se muestra la organización seguida para la administración de pruebas.

En aquellos casos en los que la edad de los participantes fue menor se veló, especialmente, por la creación de un ambiente relajado, reforzándose verbalmente a los participantes y explicitándose una concepción cercana al juego de su participación en las pruebas a fin de reducir al mínimo posibles respuestas de ansiedad referidos al sentimiento de estar siendo evaluados.

Se facilitó un criterio de flexibilidad en el acceso al servicio y las pequeñas pausas entre pruebas de una misma sesión. Asimismo, determinados participantes completaron las pruebas determinadas de algunas sesiones en dos ocasiones separadas por motivos externos y no controlables al investigador tales como la petición expresa del familiar con el que acudía al club deportivo por algo imprevisto o una escasa disposición o concentración del participante por acontecimientos previos en el día (situación de enfado con otros jugadores, padres o entrenador).

En cualquier caso, la presencia de interrupciones fue reducida en el estudio y cuando éstas se produjeron no afectó al desarrollo de prueba curso.

Conforme la madurez y edad de los participantes se consideró mayor, se otorgó preferencia a la administración de pruebas en formato grupal cuando la naturaleza de las mismas así lo hiciera posible.

Una vez obtenidos los datos, estos fueron sometidos a análisis descriptivos e inferenciales. Se comprobó, además, la normalidad de los mismos (Kolmogorov-Smirnov). Para analizar las correlaciones entre las medidas objeto de estudio se utilizó los coeficientes bivariados de Pearson y Spearman. La capacidad predictiva de algunas las variables cognitivas que mostraron correlaciones significativas sobre el perfil físico de los jugadores se evaluó mediante análisis de regresión lineal, empleando el procedimiento de pasos sucesivos. Para el procesamiento estadístico de los datos se utilizó el software SPSS en su versión 20.0.

Tabla 4.2. Organización de las sesiones de evaluación para el Estudio 1

Prebenjamín	<p>Sesión 1: (Grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Batería Eurofit <p>Sesión 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtención de datos básicos - Medición antropométrica <p>Sesión 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de Fluidez, Senderos e Interferencia <p>Sesión 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prueba de Anillas
Benjamín A	<p>Sesión 1: (Grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Batería Eurofit <p>Sesión 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtención de datos básicos - Medición antropométrica
Benjamín B	<p>Sesión 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de Fluidez, Senderos e Interferencia <p>Sesión 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prueba de Anillas <p>Sesión 5: (Por parejas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Test d2
Alevín A	<p>Sesión 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Batería Eurofit <p>Sesión 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtención de datos básicos - Medición antropométrica
Alevín B	<p>Sesión 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de Fluidez, Senderos e Interferencia - Prueba de Anillas <p>Sesión 4: (Grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Test d2
Infantil	<p>Sesión 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Batería Eurofit
Cadete	<p>Sesión 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtención de datos básicos - Medición antropométrica
Femenino	<p>Sesión 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de Animales, Búsqueda de Símbolos y Claves
Juvenil	<p>Sesión 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Test de Stroop, Trail Making Test - Pruebas de Dígitos y Letras y Números <p>Sesión 5: (Grupal)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Test d2

4.6. Resultados

4.6.1. Análisis preliminar y descriptivos de las variables de todos los participantes

Se realizó un análisis exploratorio de los datos a fin de analizar la distribución de las variables físicas y cognitivas. Se empleó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, recomendada para muestras con más de 50 casos. Los resultados indicaron que todas las variables físicas se ajustaron a la normalidad (Tabla 4.3) y que cinco de las variables cognitivas no tuvieron dicha distribución (Tabla 4.4)

Tabla 4. 3. Pruebas de normalidad para variables físicas

Variable	N	M	DT	As	Cu	KS
IMC	139	20.15	4.34	1.44	3.22	1.22
GRASA	134	22.54	6.78	1.41	4.03	1.15
TAPPING	140	1.19	1.42	.65	.20	1.17
SALTO	140	.53	.99	.92	3.81	.82
ABDOMINAL	138	.21	.78	.08	.94	.64
CARRERA	130	-1.88	.98	-.07	.15	.80

Las variables cognitivas que no se ajustaron a la normalidad fueron: comisiones y total de respuesta máximo del test d2, fluidez semántica y anillas de la batería ENFEN y la prueba de letras y números de WISC-IV. Ante este hecho, se considera transformar las variables siguiendo la fórmula de multiplicación de dichos factores para la obtención de valores equivalentes, advirtiéndose una distribución normal de las variables de fluidez semántica y anillas tras su transformación.

Por su parte, todos los índices de asimetría se ajustaron a un rango de [-2, 2] señalados como recomendables por Bandalos y Finney (2010), mientras que los índices de curtosis fueron superiores en las variables físicas de IMC, porcentaje de grasa corporal y salto horizontal, así como en las variables cognitivas de comisiones y total de respuestas máximo del test d2, fluidez semántica y anillas de la batería ENFEN y prueba de letras y números del WISC-IV. Tras el proceso de transformación, los índices de curtosis tanto de la prueba de anillas como de fluidez semántica pasan a situarse dentro del rango recomendado.

Tabla 4. 4. Pruebas de normalidad para variables cognitivas

Variable	EDAD	N	M	DT	As	Cu	KS
Test d2							
Total respuestas (tr)	8 - 18	128	51.73	20.41	0.00	-0.15	1.09
Total aciertos (ta)	8 - 18	128	51.20	21.33	-0.24	-0.23	1.27
Comisiones	8 - 18	128	46.70	10.04	-0.56	-0.42	1.56*
Omisiones	8 - 18	128	49.72	22.09	-0.12	-0.85	.95
Total	8 - 18	128	52.16	27.17	3.00	21.61	1.28
Índice de concentración	8 - 18	128	50.43	20.86	-0.25	-0.11	1.14
Tr máximo	8 - 18	128	42.45	18.78	0.13	-0.06	1.70**
Tr mínimo	8 - 18	128	59.95	20.14	-0.16	-0.53	.96
Índice de variación	8 - 18	128	31.13	21.82	0.15	-0,70	1.06
ENFEN							
Fluidez fonológica	6 - 11	61	4.85	2.06	-0.01	-0.67	1.05
Fluidez semántica	6 - 11	61	5.18	2.17	-0.25	-0.62	1.47*
Senderos gris	6 - 11	59	6.95	2.26	-0.67	-0.37	1.31
Senderos color	6 - 11	60	4.95	2.00	0.14	-0.04	1.03
Anillas	6 - 11	56	6.11	1.58	-0.90	1.68	1.70**
Movimientos anillas	6 - 11	56	118.77	7.84	0.71	0.94	1.03
Interferencia (enfен)	6 - 11	58	6.34	2.07	-0.61	0.00	1.20
TMT							
Forma A	12 -18	80	23.55	7.65	0.86	0.68	.85
Forma B	12 -18	80	55.94	19.55	1.38	3.09	1.08
STROOP							
Palabra	12 -18	78	44.08	5.38	0.06	-0.25	.77
Color	12 -18	78	46.77	8.47	-0.16	0.21	1.18
Palabra/color	12 -18	78	49.36	8.36	0.07	-0.16	.75
Interferencia (stroop)	12 -18	78	52.72	8.10	0.60	1.60	1.21
WISC-IV							
Dígitos	12 -18	78	12.05	3.23	0.00	-0.86	.98
Letras y números	12 -18	78	12.19	2.86	-0.38	1.27	1.51*
Aritmética	12 -18	78	12.33	3.85	1.24	0.27	1.10
Claves	12 -18	80	10.68	2.66	0.14	-0.40	.99
Búsqueda símbolos	12 -18	80	10.69	3.41	0.13	-0.25	.91
Animales	12 -18	78	8.08	3.04	0.34	-0.58	1.10
Índice memoria trabajo	12 -18	78	111.41	14.44	-0.22	-0.65	.85
I. Velocidad procesamiento	12 -18	80	104.80	13.75	0.09	-0.22	.73

Nota: TMT = Trail Making Test, As = asimetría, Cu = curtosis, KS = Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, *p < .05 **p < .01

4.6.2 Análisis de correlación entre variables

Para analizar las correlaciones entre las medidas objeto de estudio se utilizó el coeficiente bivariado de Pearson en la mayoría de pruebas, empleándose el coeficiente de Spearman en las mediciones con una distribución diferente a la normal, estas fueron: letras y números de la Escala Wechsler de Inteligencia para niños, comisiones y total de respuesta máximo del test de atención d2.

Tabla 4. 5. Correlaciones entre variables físicas y cognitivas.

		GRASA	IMC	TAPPING	SALTO	ABDOM	CARRERA
E N F E N	Fluidez Fonológica	.03	-.12	-.19	-.01	.13	-.28*
	Fluidez Semántica	-.07	-.11	-.28*	.07	.14	.06
	Senderos Gris	.10	.09	-.23	.15	.11	.05
	Senderos Color	-.07	-.05	-.24	-.10	.07	.02
	Anillas	-.16	-.02	-.39**	.07	.32*	-.16
	Movimientos Anillas	.23	.02	-.13	-.27*	-.06	.20
	Interferencia (ENFEN)	-.05	-.18	-.35**	.06	.13	-.25
TMT	TMT PARTE A	-.08	-.18	.20	.00	.13	.12
	TMT PARTE B	.03	.02	.08	-.12	.01	.18
STROOP	PALABRA (STROOP)	.06	-.03	-.13	-.03	.11	.00
	COLOR (STROOP)	-.03	-.06	-.22	.15	.15	-.26*
	PALABRA/COLOR (STROOP)	-.09	.12	-.05	.15	.08	-.16
	INTERFERENCIA (STROOP)	-.13	.17	.06	.11	-.01	-.07
W I S C	DIGITOS	-.00	-.10	-.10	.08	-.16	-.11
	LETRAS Y NÚMEROS	.27*	.21	-.03	-.01	-.14	.02
	ARITMÉTICA	.25*	.21	-.24*	.10	.09	-.26*
	CLAVES	.04	-.01	-.29*	.30**	.03	-.16
	BUSQUEDA DE SÍMBOLOS	.18	.07	-.11	.02	.01	.02
	ANIMALES	.16	-.00	-.44**	.10	-.04	-.18
IV	ÍNDICE DE MEMORIA DE TRABAJO	.15	.04	-.10	.01	-.20	-.03
	I. VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO	.15	.05	-.22	.16	.01	-.06
T E S T D 2	TOTAL DE RESPUESTAS D2	-.03	-.22*	-.15	-.11	-.13	-.13
	TOTAL DE ACIERTOS	-.06	-.11	-.10	.14	-.06	-.11
	COMISIONES	.02	-.01	.14	.09	-.03	-.06
	OMISIONES	-.02	.09	.16	.04	.02	.00
	TOTAL	-.06	-.15	-.14	.15	-.17	.08
	CONCENTRACIÓN	-.09	-.12	-.06	.17	-.07	-.10
	TR MAXIMO	-.02	-.36**	-.13	.09	-.13	-.09
	TR MINIMO	.05	-.03	-.10	.11	-.13	-.06
	VARIACIÓN	-.09	-.28**	.00	-.02	-.03	-.04

Nota: TMT = Trail Making Test, IMC = Índice de Masa Corporal, ABDOM = Prueba de abdominales, *p < .05 **p < .01

En general, se observaron escasas correlaciones entre las variables estudiadas, centrándose seis de las mismas en los resultados entre pruebas de funcionamiento cognitivo y la prueba física para la evaluación de la velocidad gestual del miembro superior correspondiente a la prueba de tapping test de la batería Eurofit.

4.7.3 Análisis de regresión

En la tabla 4.8 se muestran los análisis de regresión lineal efectuados empleando la técnica de pasos sucesivos, siendo las variables predictoras en cada modelo las variables cognitivas de pruebas de la batería ENFEN o WISC IV y las variables criterio la puntuación obtenida en la prueba física de Tapping Test. Las variables excluidas en los diversos casos no están presentes por falta de significación ($p > .05$).

Los resultantes cumplen los supuestos de aceptación del modelo, como la linealidad en la relación entre variables predictoras y criterio, así como la homocedasticidad y distribución normal de los residuos, cuyo valor medio es 0 y la desviación típica 1.10.

Tabla 4. 6. Análisis de regresión lineal para la variable tapping test (pasos sucesivos)

Variable criterio	Modelo	R	R2 corregida	D-W	Variables predictoras	Beta	t	T	FIV
Tapping Test	1	.39	.15	1.86	(Constante)		5.09***		
					Anillas	-.388	-3.10**	1.00	1.00
	2	.47	.22		(Constante)		5.19***		
					Anillas	-.313	-2.48*	.92	1.08
					Interferencia (Enfen)	-.269	-2.13*	.92	1.08

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Además, los valores de Durbin-Watson son adecuados, siendo de 1.86. Pardo y Ruiz (2005) consideran que cuando el estadístico se encuentra entre 1.5 y 2.5 se puede asumir que los residuos son independientes, cumpliéndose el supuesto de independencia de las variables independientes con respecto a la dependiente. Por otro lado, los estadísticos de colinealidad indican valores adecuados de inflación de la varianza (entre 1.00 y 1.08) y del índice de Tolerancia (entre .92 y 1.00) (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

Capítulo V.

Estudio 2. Relación de perfiles psicosociales y físicos.

Capítulo V. Estudio 2. Relación de perfiles psicosociales y físicos.	73
5.1. Tipo de estudio y diseño	73
5.2. Participantes	73
5.3. Variables del estudio. Definición conceptual y operativa.....	75
5.4. Instrumentos de recogida de datos	78
5.5. Procedimiento	85
5.6. Resultados	85

5.1. Tipo de estudio y diseño

Al igual que en el primero de los estudios de la tesis, se siguió un diseño de tipo correlacional predictivo con objeto en el estudio de la relación de variables psicosociales y la condición física.

5.2. Participantes

5.2.1. Definición de la población

La población objeto de estudio fue la de jugadores y jugadoras de fútbol en niveles formativos con edades comprendidas entre los nueve y los dieciocho años de edad.

5.2.2. Definición de la muestra

La muestra del estudio fue de tipo no probabilístico por conveniencia, de participantes voluntarios (Hernández Sampieri et al., 2010).

5.2.3. Criterios de inclusión

- Formar parte de alguna de las plantillas que por edad se incluyan entre las categorías alevín y juvenil del club de fútbol colaborador en la investigación.
- Encontrarse libre de lesión o cualquier otra incapacitación que pueda desaconsejar la realización de las pruebas físicas en el periodo que duró la evaluación.
- Compromiso a la contestación deliberada a los cuestionarios referidos a variables psicosociales del estudio.

5.2.4. Participantes

En total, la muestra estuvo compuesta por 100 participantes de ambos sexos pertenecientes a plantillas alevín, infantil, cadete, juvenil y femenino de equipos de fútbol de la Unión Deportiva Santa-Rosalía de Málaga (España). La dedicación semanal de entrenamiento de los participantes en el periodo de evaluación fue de cuatro horas semanales, al tratarse de una muestra compartida para ambos estudios, del mismo las plantillas disputaron jornadas de competición semanales de liga.

Tabla 5. 1. Distribución del género, edad, estudios y años seguidos de práctica deportiva (Estudio 2)

Género	Varones	78
	Mujeres	22
Edad	M (DT)	13.51 (2.43)
	Mdn	14
	Rango	9 – 18
Años de deporte	M (DT)	6.52 (3.72)
	Mdn	6
	Rango	0 – 15
Estudios	2º BACHILLERATO	5
	1º BACHILLERATO	11
	1º FP GRADO MEDIO	2
	1º FPB	2
	4º ESO	9
	3º ESO	14
	2º ESO	17
	1º ESO	14
	6º PRIMARIA	13
	5º PRIMARIA	9
	4º PRIMARIA	4

5.3. Variables del estudio. Definición conceptual y operativa

En este apartado, se limita a la definición de las variables psicosociales, pudiendo encontrarse la operativización de las variables físicas en el apartado 5.3. del Capítulo V de la tesis.

5.3.1. Autoeficacia percibida

Definición conceptual: estimación personal de la persona sobre sus capacidades, en base a la que organizará y ejecutará sus actos de manera que consiga alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1987, p. 416).

Definición operativa: puntuaciones en los factores que componen la Escala de Autoeficacia para Niños (EAN) (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001) en su adaptación validada al castellano (Carrasco y del Barrio, 2002). Puntuaciones en la Escala de Autoeficacia General (EAG) (Baessler y Schwarzer, 1996) en los casos en los que la edad de los participantes fuera superior a los dieciséis años.

5.3.2. Autoconcepto

Definición conceptual: percepción de una persona sobre su propia conducta en base a inferencias personales sobre sí misma en dominios más amplios (Esnaola et al., 2011).

Definición operativa: puntuaciones en los factores de autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico que componen el cuestionario de autoconcepto AF5 (García y Musitu, 2001).

5.3.3. Clima motivacional creado por los padres

Definición conceptual: conjunto señales de las figuras parentales como agentes significativos de la persona que otorgan claves implícitas o explícitas a través de las cuales ésta define el éxito o el fracaso, influyendo en su grado de implicación (Ames, 1992).

Definición operativa: puntuaciones en los factores del cuestionario del clima motivacional creado por los padres (White, Duda y Hart, 1992), en su versión PIMQ-2 validada al castellano (Ortega, Sicilia y González-Cutre, 2013).

5.3.4. Resiliencia

Definición conceptual: capacidad de adaptación positiva de la persona al estrés que se traduce en la posibilidad de afrontar y superar la adversidad de manera óptima (Fletcher y Sarkar, 2013).

Definición operativa: puntuaciones en los factores de la Escala de Resiliencia (Wagnild y Young, 1993) en su adaptación validada al castellano (Ruiz et al., 2012).

5.3.5. Perfeccionismo

Definición conceptual: existencia de criterios exigentes para definir el éxito personal asociada a una autoevaluación negativa por parte de la persona en caso de no alcanzarse dichos criterios (Purdon, Antony y Swinson, 1999; Carrasco, Belloch y Perpiñá, 2010).

Definición operativa: puntuaciones en los factores que componen la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS) (Frost, Marten, Lahart y Rosenblate, 1990) en su validación al castellano (Carrasco, Belloch y Perpiñá, 2009).

5.3.6. Habilidades de Afrontamiento

Definición conceptual: procesos que pueden facilitar la autorregulación de los deportistas y ser un factor crítico para determinar el cumplimiento con éxito de demandas de competiciones deportivas difíciles (Crocker, Tamminen y Gaudreau, 2015).

Definición operativa: puntuaciones en los factores que componen el Inventario de Habilidades de Afrontamiento en el Deporte (ACSI-28) de Smith, Schutz, Smoll y Ptacek (1995), en su adaptación validada al castellano por Sanz, Pérez, Coll y Smith (2011).

5.3.7. Disfrute

Definición conceptual: Latorre-Román et al. (2016) precisan el disfrute como aquel “estado afectivo positivo, ya sea cognitivo o fisiológico, que implica sentimientos de placer y diversión asociados con la realización o el cumplimiento de actividades físicas”.

Definición operativa: puntuación global obtenida en el cuestionario escala de medida del disfrute en la actividad física (Motl et al., 2001) en su adaptación validada al castellano por González-Cutre, Martínez-Galindo, Alonso y López (2008).

5.3.8. Necesidades Psicológicas Básicas

Definición conceptual: necesidades comunes de las personas cuya satisfacción favorece su desempeño, bienestar y comportamiento motivado, dificultándose en caso de su insatisfacción (Deci y Ryan, 2000).

Definición operativa: puntuaciones en los factores que componen la escala de necesidades psicológicas básicas en el fútbol (Vlachopoulos y Michailidou, 2006) en su adaptación al castellano (Pulido, Sánchez-Oliva, González-Ponce, Amado y Chamorro, 2016).

5.3.9. Apoyo a la Autonomía

Definición conceptual: estilo de interacción caracterizado por la facilitación de oportunidades y una retroalimentación significativa, la consideración de la opinión del deportista, así como la minimización de presiones y demandas extrínsecas (Deci y Ryan, 1987).

Definición operativa: puntuaciones en los factores del cuestionario de percepción de soporte de la autonomía en el proceso de entrenamiento (ASCQ) (Conroy y Coatsworth, 2007) y cuestionario de clima en el deporte (S-SCQ) en sus respectivas adaptaciones al castellano (Conde et al., 2010; Balaguer, Castillo, Duda y Tomás, 2009).

5.3.10. Orientación al Ego/a la Tarea

Definición conceptual: modalidades de orientación motivacional a través de las cuales la habilidad propia es valorada bien mediante mecanismos de comparación social y normas externas, o bien, a través del esfuerzo en la ejecución personal, sin tener éste un rol subordinador respecto al resultado (Méndez-Giménez et al., 2017).

Definición operativa: puntuaciones en los factores para cada tipo de orientación en el cuestionario de orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ) (Duda y Nicholls, 1989) en su adaptación al castellano realizada por Balaguer, Castillo y Tomás (1996).

5.4. Instrumentos de recogida de datos

5.4.1. Cuestionario de Autoconcepto (AF5)

a) Ficha Técnica: Escala Multidimensional de Autoconcepto (AF5), García y Musitu (1999).

b) Descripción: la escala evalúa un total de cinco características: autoconcepto físico, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar, autoconcepto social y autoconcepto académico, como componentes del autoconcepto general de las personas.

c) Composición: compuesta por un total de 30 ítems, con opción de respuesta mediante la indicación de una cifra numérica entre 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 99 (totalmente de acuerdo).

d) Fundamentación estadística: la consistencia interna para el total de la escala es de 0.81, siendo igualmente satisfactorios los resultados del análisis factorial correspondientes a la validez de los cinco componentes de la escala (García y Musitu, 2001). Su estructura factorial ha sido, asimismo, replicada en diversos trabajos (Malo, Bataller, Casas, Gras y González, 2011, Salum-Fares, Aguilar y Anaya, 2011). En la presente tesis los índices de fiabilidad obtenidos en las diferentes dimensiones del autoconcepto fueron de 0.88 para el académico, 0.55 para el social, 0.58 para el emocional, 0.79 el familiar y 0.68 físico (0.71 si se elimina el ítem 15).

5.4.2. Inventario de Habilidades de Afrontamiento (ACSI-28)

a) Ficha Técnica: adaptación al castellano de la Athletic Coping Skills Inventory-28 (ACSI-28) por Sanz, Pérez, Coll y Smith (2011).

b) Descripción: el inventario evalúa un total de siete características: rendimiento máximo bajo presión, formulación de objetivos, ausencia de preocupaciones, confianza y la motivación para la realización, confrontación con la adversidad, capacidad de formación y concentración.

c) Composición: al igual que en su versión original, el inestario está compuesto por 28 items en formato Likert con cuatro opciones de respuesta enumeradas de 0 a 4 (casi nunca, a veces, a menudo, casi siempre de acuerdo).

d) Fundamentación estadística: la confiabilidad de la puntuación total en la versión española de la ACSI-28 ha probado ser consistentemente mayor que 0.80, tanto para los coeficientes alfa como para los coeficientes de test-retest (.82 y .83) mostrando, igualmente, índices de validez que la convierten en un instrumento útil para discriminar el rendimiento o el nivel deportivo (Sanz et al., 2011). En la tesis, los índices de fiabilidad para cada factor fueron de .73 para la categoría de rendimiento máximo bajo presión, 0.67 en ausencia de preocupaciones y confrontación con la adversidad, 0.53 para concentración, 0.58 formulación de objetivos, 0.57 en confianza y motivación para la realización y 0.52 en capacidad de formación.

5.4.3. Cuestionario de orientación al ego y a la tarea (TEOSQ)

a) Ficha Técnica: traducción al castellano del Task Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) de Balaguer, Castillo y Tomás (1996).

b) Descripción: el cuestionario evalúa los factores de orientación a la tarea y orientación al ego del deportista.

c) Composición: compuesto por un total de 13 items, con cinco opciones de respuesta que oscilan entre “muy en desacuerdo” con “muy de acuerdo” con la afirmación enunciada, conservando la misma disposición que el original (Duda y White, 1992).

d) Fundamentación estadística: la fiabilidad de los factores del instrumento muestra índices de 0.78 para la categoría de orientación a la tarea y 0.80 en orientación al ego (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996), siendo los índices obtenidos en la tesis de 0.79 y 0.74, respectivamente para ambas categorías.

5.4.4. Cuestionario de necesidades psicológicas básicas en el fútbol

a) Ficha Técnica: adaptación al fútbol de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio de Pulido, Sánchez-Oliva, González-Ponce, Amado y Chamorro (2016).

b) Descripción: instrumento que permite la evaluación del grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Ryan y Deci, 2000a) mediante tres factores correspondientes a competencia, relación y autonomía.

c) Composición: compuesto por 12 items en formato likert con cinco opciones de respuestas que varían a razón del grado de acuerdo del participante desde “completamente en desacuerdo” hasta “completamente de acuerdo”.

d) Fundamentación estadística: los coeficientes alfa de fiabilidad de la herramienta alcanzan índices de 0.70 en el factor de competencia, 0.71 en autonomía y 0.74 en relación (Pulido et al, 2016), siendo de 0.65, 0.52 y 0.77, respectivamente, los valores obtenidos en la tesis.

5.4.5. Cuestionario de clima en el deporte (S-SCQ)

a) Ficha Técnica: Spanish version of Sport Climate Questionnaire de Balaguer, Castillo, Duda y Tomás (2009).

b) Descripción: el cuestionario permite la evaluación del factor apoyo a la autonomía basado en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, Ryan y Deci, 2000a)

c) Composición: compuesto por 15 items en formato likert con hasta siete opciones de respuestas distribuidas en función del grado de acuerdo del deportista con los mismos.

d) Fundamentación estadística: en su validación al castellano, el cuestionario mostró evidencia de validez convergente y estructural, ofreciendo evidencia estadísticamente significativa todas las saturaciones factoriales (Balaguer et al., 2009). Por su parte, los coeficientes alfa de fiabilidad de la herramienta alcanzaron la cifra de 0.96, corroborándose los resultados en dicho índice con un valor de 0.91 para este trabajo.

5.4.6. Cuestionario del clima motivacional iniciado por los padres (PIMQ-2)

a) Ficha Técnica: validación al castellano del Cuestionario del clima motivacional iniciado por los padres-2 (PIMQ-2) (White, Duda y Hart, 1992), de Ortega, Sicilia y González-Cutre (2013).

b) Descripción: cuestionario que evalúa el clima motivacional que induce a la preocupación, clima de obtención de éxito sin esfuerzo y clima de aprendizaje/diversión en seis factores diferenciados para la figura de la madre y del padre.

c) Composición: se desarrolla un total de 36 ítems distribuidos uniformemente en dos partes diferenciadas para la figura de la madre y el padre. El formato de respuesta sigue una escala likert con cinco posibilidades, una de ellas correspondiente al valor neutro y el resto divididas en función del grado de acuerdo o desacuerdo del participante.

d) Fundamentación estadística: en su validación preliminar al castellano, el análisis de la consistencia interna arrojó valores, en el clima de madres, de 0.78 para el clima que induce a la preocupación, 0.72 para el clima de obtención de éxito sin esfuerzo de y 0.79 para el clima de aprendizaje y diversión, obteniéndose valores respectivos de 0.86, 0.77 y 0.80 para la parte del cuestionario dedicada a la figura del padre (Ortega et al., 2013). En el caso de la tesis doctoral estos valores fueron de 0.79, 0.60 y 0.86 para el clima inducido por la madre y de 0.77, 0.76 y 0.85 para los tres factores del padre.

5.4.7. Cuestionario de percepción de soporte de la autonomía (ASCQ)

- a) Ficha Técnica: validación al castellano del Autonomy-Supportive Coaching Behaviour (Conroy y Coatsworth, 2007) de Conde et al. (2010).
- b) Descripción: instrumento mediante el cual se evalúa el grado de apoyo a la autonomía del técnico entrenador desde la opinión del deportista, recogido en dos factores correspondientes a “interés por la opinión del deportista” y “valoración del comportamiento autónomo”.
- c) Composición: el cuestionario se encuentra compuesto por 9 items, cuatro destinados al factor de interés por la opinión del deportista y cinco para la valoración de la conducta autónoma. El formato de respuesta varía desde un grado de completo desacuerdo correspondiente puntuado como 1 hasta un máximo acuerdo de 7.
- d) Fundamentación estadística: la consistencia factorial del cuestionario en castellano muestra índices de ajuste adecuados, invarianza por género y una validez de criterio satisfactoria (Conde et al., 2010). En el caso de la tesis los índices alfa de fiabilidad obtenidos fueron de 0.77 para el factor de interés por la opinión del deportista y 0.76 para el de valoración de comportamiento autónomo.

5.4.8. Escalas de medida del disfrute (PACES)

- a) Ficha Técnica: validación al contexto español de la Physical Activity Enjoyment Scale (Motl et al., 2001) de González-Cutre, Martínez-Galindo, Alonso y López (2008).
- b) Descripción: la escala permite la obtención de un único factor de disfrute.
- c) Composición: 16 items en formato likert con cinco opciones de respuesta.
- d) Fundamentación estadística: los resultados de González et al. (2008) mostraron que la escala demuestra su fiabilidad, mostrando validez para el establecimiento de relaciones positivas del factor de disfrute con medidas de motivación intrínseca y regulación identificada, y negativas con la regulación externa y la desmotivación. En la tesis, el coeficiente alfa para el factor de disfrute fue de 0.79.

5.4.9. Escala de perfeccionismo (MPS)

- a) Ficha Técnica: validación al castellano de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (Frost et al., 1990) de Carrasco, Belloch y Perpiñá (2009).
- b) Descripción: la escala evalúa seis factores correspondientes a preocupación por los errores, normas de carácter personal, expectativas parentales, críticas parentales, dudas sobre la acción y organización.
- c) Composición: en total la escala está compuesta por 35 ítems distribuidos de manera no equivalente entre los distintos factores, contando desde un mínimo de cuatro ítems por factor (críticas parentales, dudas sobre la acción) hasta un máximo de hasta 9 ítems (preocupación por los errores).
- d) Fundamentación estadística: La consistencia interna de la escala total mostró un coeficiente alfa de 0.93 en su validación al castellano (Carrasco et al., 2009), siendo de 0.88 para el factor de preocupación por errores, 0.84 en exigencias personales, 0.87 expectativas paternas, 0.77 críticas paternas, 0.76 dudas sobre la acción y 0.89 organización. Por su parte, los valores obtenidos en el presente trabajo fueron de 0.77, 0.75, 0.75, 0.53, 0.68 y 0.82, respectivamente.

5.4.10. Escala resiliencia (SR)

- a) Ficha Técnica: validación al castellano (Ruiz et al., 2012) de la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993).
- b) Descripción: la escala mide la resiliencia de la persona evaluada a través de dos factores de competencia personal y aceptación de sí mismo y de la vida.
- c) Composición: el instrumento distribuye un total de 25 ítems entre los dos factores, diecisiete en competencia personal y ocho en aceptación de sí mismo y de la vida, siguiendo un formato de respuesta likert de siete opciones del grado de acuerdo.
- d) Fundamentación estadística: reconocida por su adecuación para la evaluación de la resiliencia deportiva (García et al., 2014), la escala original obtuvo índices de fiabilidad y validez en casi 2000 mujeres mayores con un historial de superación vital importante, siendo ratificada sus propiedades psicométricas en la validación castellano

en un estudio con jóvenes futbolistas (Ruiz et al., 2012). Por su parte, la consistencia interna en el presente trabajo fue de 0.78 para el factor de competencia personal y 0.52 en la aceptación de sí mismo y de la vida.

5.4.11. Escala de autoeficacia general (EAG)

a) Ficha Técnica: escala de autoeficacia general validada al castellano de Baessler y Schwarzer (1996).

b) Descripción: la cumplimentación de la escala permite la obtención de un único factor de autoeficacia general.

c) Composición: 10 items con cuatro opciones de respuesta (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo).

d) Fundamentación estadística: la validez de la escala ha sido probada en su traducción a veinticinco idiomas diferentes, contando con índices de fiabilidad de 0.86 en muestras de adolescentes hispanohablantes (Padilla et al., 2006). El coeficiente alfa de Crombach obtenido en nuestro trabajo fue de .45 (0.52 si se elimina el ítem 3), lo cual puede ser debido al bajo tamaño muestral que cumplimentó esta escala (n=31) al ser complementada con otra prueba para edades menores a 16 años en la muestra.

5.4.12. Escala de autoeficacia percibida para niños (EAN)

a) Ficha Técnica: Escala de autoeficacia para niños de Pastorelli et al (2001).

b) Descripción: la escala evalúa cinco factores bajo la denominación de actividades académicas, asertividad, expectativas, relaciones interpersonales y habilidades físicas.

c) Composición: 37 items desarrollados en formato de preguntas y respuesta likert de cinco opciones en respuesta a lo bien o mal que el participante considera que realiza el aspecto por el que se le cuestiona.

d) Fundamentación estadística: validez y fiabilidad han sido demostradas en muestras poblacionales (Pastorelli et al., 2001). En la tesis, los coeficientes de fiabilidad son de 0.87 (actividades académicas), 0.69 (asertividad, 0.72 si se elimina el ítem 20), 0.83 (expectativas), 0.75 (relaciones interpersonales) y 0.73 (habilidades físicas).

5.5. Procedimiento

Las evaluaciones fueron realizadas en los meses comprendidos entre septiembre y diciembre de 2017. Los participantes fueron citados grupalmente en las instalaciones de la unión deportiva a través de la coordinación con los entrenadores de cada categoría.

Previamente, tras la explicación de la propuesta de trabajo a la dirección deportiva de la Unión Deportiva, se contactó con las familias en un formato de reunión con preferencia por sesiones grupales según la categoría en las instalaciones del club. Se explicó el proyecto, los objetivos, procedimientos y se obtuvo el consentimiento informado de padres y tutores legales de los participantes.

Se administró el cuestionario EAN para la medición de la autoeficacia percibida en niños y niñas de hasta dieciséis años de edad (n=69), empleándose el cuestionario EAG de autoeficacia general para jugadores y jugadoras superiores a dicha edad (n=31).

Se solventaron las dudas en torno a expresiones y vocabulario de los ítems que suscitaron algún tipo de duda, velando por la máxima proximidad a la estructura del mismo y la comprensión final de la totalidad del contenido por parte de los participantes.

En aquellos casos en los que la existencia de determinadas problemáticas familiares (separación de los progenitores o situación de desconocimiento total de alguno de ellos por parte del jugador) se instó a que los participantes anotaran el motivo en la hoja de respuesta y omitieran la cumplimentación de algunos de los cuestionarios si así lo preferían (principalmente, PIMQ-2).

5.6. Resultados

5.6.1. Análisis preliminar de los datos y descriptivos de variables de todos los participantes

Se realizó un análisis exploratorio de los datos a fin de analizar la distribución de las variables. Se empleó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, recomendada para tamaños muestrales superiores a 50 casos (véase Tabla 5.2.).

Tabla 5. 2. Prueba de normalidad para variables psicosociales

Factor	N	M	DT	As	Cu	KS
AF5 (Rango 1 a 99)						
Autoconcepto académico	100	6.51	2.28	-0.47	-0.35	.82
Autoconcepto social	100	4.79	1.08	-0.35	-0.43	.54
Autoconcepto emocional	100	5.74	1.81	0.04	-0.43	.40
Autoconcepto familiar	100	8.33	1.66	-1.65	2.91	1.73**
Autoconcepto físico	100	7.24	1.61	-0.82	1.16	.93
ACSI-28 (Rango 0 a 4)						
Rendimiento máximo bajo presión	101	1.71	0.76	-0.27	-0.70	.95
Ausencia de preocupaciones	101	1.31	0.73	0.29	-0.56	1.00
Confrontación con la adversidad	101	1.65	0.71	-0.26	-0.69	1.41*
Concentración	101	1.89	0.63	-0.31	-0.24	1.18
Formulación de objetivos	101	1.72	0.65	-0.24	-0.64	1.10
Confianza y motivación para la realización	101	2.20	0.55	-0.60	-0.36	1.72**
Capacidad de formación	101	1.88	0.69	-0.35	-0.41	1.21
RS (Rango 1 a 7)						
Competencia personal	101	5.23	0.72	-0.15	-0.16	.58
Aceptación de uno mismo y de la vida	101	4.99	0.82	-0.17	0.26	.59
MPS (Rango 1 a 5)						
Preocupación por los errores	101	2.45	0.73	0.34	-0.20	.77
Normas de carácter personal	101	3.20	0.76	0.15	-0.33	.92
Expectativas parentales	101	3.04	0.91	0.61	-0.79	.81
Críticas parentales	101	2.43	0.79	0.16	-0.43	.85
Dudas sobre la acción	101	2.96	0.80	0.16	0.06	1.05
Organización	101	3.95	0.80	-0.66	-0.04	.99
ASCQ (Rango 1 a 7)						
Interés por la opinión del deportista	100	3.07	1.31	0.22	-0.73	.73
Valoración del comportamiento autónomo	100	4.75	1.35	-0.36	-0.15	.82
PACES (Rango 1 a 9)						
Disfrute	100	4.33	0.48	-0.80	0.51	1.12
TEOSQ (Rango 1 a 5)						
Orientación a la tarea	99	4.21	0.60	-0.80	0.16	1.65**
Orientación al ego	99	2.23	0.76	0.31	-0.42	.87
PIMQ (Rango 1 a 5)						
Clima que induce a la preocupación (madre)	97	2.10	0.91	0.99	0.92	1.11
Clima de orientación al éxito sin esfuerzo (madre)	97	2.43	0.79	-0.05	-0.57	1.14
Clima de aprendizaje y diversión (madre)	97	3.99	0.78	-0.14	2.62	1.40*
Clima que induce a la preocupación (padre)	96	2.17	0.87	0.74	0.58	1.05
Clima de orientación al éxito sin esfuerzo (padre)	96	2.49	0.92	0.22	-0.29	.79
Clima de aprendizaje y diversión (padre)	96	3.94	0.80	-1.45	2.89	1.43*
NPB (Rango 1 a 5)						
Competencia	99	3.92	0.69	-0.37	-0.28	.88
Relación	99	4.21	0.72	-0.84	0.27	1.44*
Autonomía	99	3.33	0.67	0.01	-0.05	.94
S-SCQ (Rango 1 a 7)						
Apoyo a la autonomía	99	5.19	1.23	-1.13	1.15	1.02
EAG (Rango 1 a 7)						
Autoeficacia general (<i>Shaphiro-Wilk</i>)	31	2.94	0.30	0.14	-1.00	.95
EAN						
Actividades académicas	69	3.43	0.71	-0.30	1.16	.68
Asertividad	69	4.03	0.63	-0.66	-0.15	1.09
Expectativas	69	3.66	0.92	-0.37	-0.30	.83
Relaciones interpersonales	69	4.09	0.64	-0.57	-0.13	.95
Habilidades físicas	69	4.45	0.64	-1.22	1.14	1.45**

Nota: As = asimetría, Cu = curtosis, KS = Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, *p < .05 **p < .01

Los resultados indicaron que algunas variables psicosociales no se ajustaron a la normalidad: autoconcepto familiar, confrontación con la adversidad, confianza y motivación para la realización, orientación a la tarea y clima de aprendizaje y diversión referido a la figura de la madre. Ante este hecho, se considera transformar las variables siguiendo la fórmula de multiplicación de dichos factores para la obtención de valores equivalentes, observándose una distribución normal en la totalidad de los mismos tras la transformación, con excepción de la variable de orientación a la tarea. En el caso de la variable autoconcepto familiar, se suprimió un único caso por presencia de valores extremos en la totalidad de los ítems que componen dicho factor, dos de ellos opuestos al resto y coincidentes con los ítems con una formulación negativa de su enunciado.

Por su parte, todos los índices de asimetría se ajustan en la totalidad de casos a un rango de [-2, 2]. En el caso de los índices de curtosis, este rango es superado en las variables de autoconcepto familiar y clima de aprendizaje en las figuras tanto de la madre como del padre. Tras la transformación de los factores, no obstante, los índices de curtosis de dicha variable se sitúan dentro del rango recomendado.

5.6.2. Análisis de correlación entre variables

Para analizar las correlaciones tanto entre medidas físicas y psicosociales, como variables psicosociales entre sí del estudio se utilizó el coeficiente bivariado de Pearson en la práctica totalidad de pruebas, tan solo empleándose el coeficiente de Spearman en para cuando la variable orientación a la tarea era estudiada, por contar dicha variable con una distribución diferente a la normal en nuestro estudio.

En general, se observaron un número escaso de correlaciones entre variables del perfil físico de los participantes y variables de corte psicosocial (véase tabla 5.3).

Por su parte, las correlaciones entre medidas propias del perfil psicosocial de los jugadores si fueron abundantes (véanse Tablas 5.4. a 5.9.).

Tabla 5. 3. Correlaciones entre variables físicas y psicosociales.

	GRASA	IMC	TAPPING	SALTO	ABDOMINAL	CARRERA
AF5						
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	.05	.01	-.13	.29**	-.03	-.20
AUTOCONCEPTO SOCIAL	-.04	-.03	-.11	-.08	.08	.02
AUTOCONCEPTO EMOCIONAL	-.13	.04	.06	.19	.07	-.05
AUTOCONCEPTO FAMILIAR	.02	.00	.08	.00	-.07	-.03
AUTOCONCEPTO FÍSICO	-.04	-.10	-.00	.23*	-.01	-.11
ACSI-28						
RENDIMIENTO MÁXIMO BAJO PRESIÓN	.03	-.02	-.02	.03	.06	.14
AUSENCIA DE PREOCUPACIONES	.12	.16	.20*	-.03	.03	.07
CONFRONTACIÓN DE LA ADVERSIDAD	-.04	-.05	.10	.13	-.11	.12
CONCENTRACIÓN	-.11	-.08	-.02	.23*	-.12	.02
FORMULACIÓN DE OBJETIVOS	.04	.02	.02	.04	-.08	.21*
CONFIANZA Y MOTIVACIÓN PARA LA REALIZACIÓN	.02	-.05	-.04	.11	-.00	.02
CAPACIDAD DE FORMACIÓN	.16	.10	-.12	.09	-.07	-.04
SR						
COMPETENCIA PERSONAL	.09	.05	.02	.07	-.06	-.10
ACEPTACIÓN DE UNO MISMO Y DE LA VIDA	.01	-.13	.04	.12	-.07	-.10
MPS						
PREOCUPACIÓN POR LOS ERRORES	.07	-.00	-.09	-.06	.15	.03
NORMAS DE CARÁCTER PERSONAL	.04	-.06	-.23*	.09	.17	-.10
EXPECTATIVAS PARENTALES	.02	-.01	-.11	.16	.22*	-.10
CRÍTICAS PARENTALES	.00	.01	-.02	-.12	.15	.08
DUDAS SOBRE LA ACCIÓN	-.05	-.12	-.07	.17	.16	-.04
ORGANIZACIÓN	-.01	.07	-.09	.14	-.08	-.03
ASCQ						
INTERÉS POR LA OPINIÓN DEL DEPORTISTA	.26**	.20*	.12	-.16	-.14	.16
VALORACIÓN DEL COMPORTAMIENTO AUTÓNOMO	.16	.18	.10	-.14	-.00	.10
PACES	.14	-.05	-.22*	.06	-.07	-.06
DISFRUTE						
TEOSQ						
ORIENTACIÓN A LA TAREA	.17	.03	.05	-.09	-.13	.16
ORIENTACIÓN AL EGO	.01	-.07	-.03	-.07	.10	.14
PIMQ						
CLIMA QUE INDUCE A PREOCUPACIÓN (MADRE)	-.07	-.09	-.18	.01	.30**	-.04
CLIMA DE ÉXITO SIN ESFUERZO (MADRE)	-.06	-.04	-.02	-.17	.01	.08
CLIMA DIVERSIÓN EN EL APRENDIZAJE (MADRE)	.04	-.00	.05	-.09	-.22*	.00
CLIMA QUE INDUCE A PREOCUPACIÓN (PADRE)	-.08	-.17	-.11	-.08	.20	.04
CLIMA DE ÉXITO SIN ESFUERZO (PADRE)	-.15	-.07	-.06	-.04	.12	-.05
CLIMA DIVERSIÓN EN EL APRENDIZAJE (PADRE)	.06	-.04	.17	-.09	-.27**	.02
NPB						
COMPETENCIA	-.03	.01	.12	-.01	-.09	.02
RELACIÓN	.05	.05	.04	-.13	-.03	-.02
AUTONOMÍA	.07	.04	.14	-.04	-.04	.10
S-SCQ						
APOYO A LA AUTONOMÍA	.08	.01	.02	.08	-.11	-.02
EAG						
AUTOEFICACIA GENERAL	.13	.21	.17	-.29	-.01	.22
EAN						
ACTIVIDADES ACADÉMICAS	.11	.05	.07	.17	-.25*	.06
ASERTIVIDAD	-.04	.07	.01	.05	-.09	-.12
EXPECTATIVAS	-.04	.04	.03	.15	-.18	.04
RELACIONES INTERPERSONALES	-.07	.14	.06	.11	-.03	.00
HABILIDADES FÍSICAS	-.08	-.08	.26*	.06	-.15	.15

Nota: p < .05 **p < .01

Tabla 5. 4. Autoconcepto en correlación con variables psicosociales

N = 100 N EAN = 69; N EAG = 31		AF5				
		ACAD	SOCIAL	EMO	FAM	FIS
A F 5	Autoconcepto Académico (ACAD)	-	-	-	-	-
	Autoconcepto Social (SOCIAL)	.08	-	-	-	-
	Autoconcepto Emocional (EMO)	.11	.23*	-	-	-
	Autoconcepto Familiar (FAM)	.43**	.26**	.19	-	-
	Autoconcepto Físico (FIS)	.37**	.23*	.26**	.37**	-
A C S I 2 8	Rendimiento Max. Bajo Presión	.03	.23*	.24*	.11	.27**
	Ausencia de Preocupaciones	.17	.18	.38**	.20	.11
	Confrontación de la Adversidad	.33**	.11	.22*	.35**	.25*
	Concentración	.32**	.06	.39**	.32**	.42**
	Formulación de Objetivos	.20*	.08	.19	.16	.42**
	Confianza Motivación Realización	.22*	.17	.27**	.22*	.54**
S R	Capacidad de Formación	.25*	-.02	.07	.28**	-.00
	Competencia Personal	.31**	.23*	.24*	.38**	.50**
M P S	Aceptación de sí mismo y la vida	.07	-.02	.13	.48**	.38**
	Preocupación por los Errores	-.26**	-.06	-.20*	-.38**	-.03
	Normas de Carácter Personal	.12	.12	-.00	-.08	.26**
	Expectativas Parentales	.14	.00	.09	-.04	.26**
	Críticas Parentales	-.37**	.01	-.15	-.31**	-.11
	Dudas sobre la Acción	-.12	-.19	-.09	-.17	.06
ASCQ	Organización	.24*	.12	.25*	.31**	.33**
	Interés por Opinión del Deportista	.05	-.18	-.13	-.05	-.07
PACES	Valor Comportamiento autónomo	.13	.11	.02	.09	.17
	Disfrute	.17	.28**	.03	.18	.38**
TEOSQ	Orientación a la Tarea	.18	.19	.25*	.30**	.45**
	Orientación al Ego	-.18	.17	.05	-.12	.20*
P I M Q	Clima Preocupación (Madre)	-.24	-.10	-.26	-.38	-.02
	C. Éxito sin Esfuerzo (Madre)	-.28**	.03	-.22*	-.16	.03
	C. Diversión Aprendizaje (Madre)	.13	.24*	.04	.43**	.38**
	Clima Preocupación (Padre)	-.11	-.15	-.16	-.33**	.00
	C. Éxito sin Esfuerzo (Padre)	-.18	-.07	-.15	-.22*	-.00
	C. Diversión Aprendizaje (Padre)	.20	.11	-.01	.44**	.34**
NPB	Competencia	.19	.25*	.30*	.19	.58**
	Relación	.05	.22*	.22*	.28*	.29**
	Autonomía	.29**	.25*	.14	.27**	.34**
S-SCQ	Apoyo a la Autonomía	.21*	.07	.09	.25*	.26**
EAG	Autoeficacia General	.05	.21	.28	.29	.29
E A N	Actividades Académicas	.47**	-.09	.14	.26*	.20
	Asertividad	.13	-.12	.09	.06	.09
	Expectativas	.42**	.04	.21	.27*	.35**
	Relaciones Interpersonales	.19	.13	.23	.09	.33**
	Habilidades Físicas	.17	.04	.17	-.04	.35**

Nota: *p < .05 **p < .01

Tabla 5. 5. Autoeficacia en correlación con variables psicosociales

N EAN = 69; N EAG = 31		EAG	EAN				
		AUTOEF. G.	ACT. AC	ASERT	EXPECT	RR II	HH. FF
A C S I 2 8	Rendimiento Max. Bajo Presión	.26	.16	.04	.28	.25*	.11
	Ausencia de Preocupaciones	.17	.08	-.16	-.06	-.10	.01
	Confrontación de la Adversidad	.41*	.37**	-.09	.24*	.20	.20
	Concentración	.39*	.54**	.14	.57**	.26*	.37**
	Formulación de Objetivos	.44*	.14	.01	.24*	.14	.08
	Confianza Motivación Realización	.61**	.21	.19	.38**	.23	.20
	Capacidad de Formación	.38*	.16	.14	.21	-.03	-.07
S R	Competencia Personal	.41*	.32**	.22	.37**	.36**	.28*
	Aceptación de sí mismo y la vida	-.01	.27*	.13	.19	.27*	.08
M P S	Preocupación por los Errores	-.02	-.01	-.24	-.14	-.13	.00
	Normas de Carácter Personal	.14	.24*	.03	.21	.11	.14
	Expectativas Parentales	.12	.09	-.01	.17	-.01	.07
	Críticas Parentales	.01	-.36**	-.26*	-.43**	-.22	-.14
	Dudas sobre la Acción	.04	.17	-.14	.06	.16	.15
	Organización	.07	.16	.23	.27*	.31**	.09
ASCQ	Interés por Opinión del Deportista	.03	.30*	.02	.18	-.01	.08
	Valor Comportamiento autónomo	-.05	.03	.07	.23	.09	.06
PACES	Disfrute	.23	.14	.09	.17	.15	.14
TEOSQ	Orientación a la Tarea	.48**	.20	.21	.38**	.28*	.42**
	Orientación al Ego	-.03	-.21	-.00	-.16	-.01	.16
P I M Q	Clima Preocupación (Madre)	-.17	-.25*	-.15	-.37**	-.31	-.13
	C. Éxito sin Esfuerzo (Madre)	.10	-.24*	.03	-.09	.03	.04
	C. Diversión Aprendizaje (Madre)	.35	.09	.09	.40**	.33**	.33**
	Clima Preocupación (Padre)	.07	-.24	-.17	-.25*	-.19	.06
	C. Éxito sin Esfuerzo (Padre)	.04	-.16	-.03	-.07	-.05	.06
	C. Diversión Aprendizaje (Padre)	.32	.20	.03	.28*	.20	.20
NPB	Competencia	.14	.24	.21	.45**	.47**	.47**
	Relación	.15	-.01	.09	.28*	.47**	.25*
	Autonomía	.48**	.22	.06	.30*	.37**	.21
S-SCQ	Apoyo a la Autonomía	.14	.26*	.14	.42**	.29*	.24*
E A N	Actividades Académicas (ACT AC)	-	-	-	-	-	-
	Asertividad (ASERT)	-	.32**	-	-	-	-
	Expectativas (EXPECT)	-	.61**	.43**	-	-	-
	Relaciones Interpersonales (RR II)	-	.44**	.51**	.56**	-	-
	Habilidades Físicas (HH FF)	-	.42**	.33**	.52**	.55**	-

Nota: *p < .05 **p < .01

Tabla 5. 6. Apoyo a la autonomía y Necesidades psicológicas básicas en correlación con variables psicosociales

		S-SCQ	NPB			ASCQ	
		AP. AUTONOMIA	COMPET	RELACION	AUTONO	INT.OPI.DEP	V.COM.AU
A C S I	Rendimiento Max. Bajo Presión	.16	.28**	.30**	.26*	-.01	.16
	Ausencia de Preocupaciones	-.02	.04	.08	.09	-.00	.05
	Confrontación de la Adversidad	.36**	.23*	.23*	.39**	.08	.06
	Concentración	.30**	.39**	.12	.28**	.04	.06
	Formulación de Objetivos	.21*	.35**	.17	.30**	.14	.22*
	Confianza Motivación Realización	.15	.36**	.17	.28**	.02	.14
2 8	Capacidad de Formación	.41**	-.08	.06	.18	.13	.11
	S R						
	Competencia Personal	.28**	.45**	.33**	.43**	.16	.26**
	Aceptación de sí mismo y la vida	.12	.23*	.32**	.18	.13	.00
M P S	Preocupación por los Errores	.07	.00	-.04	.04	.21*	.18
	Normas de Carácter Personal	.19	.26**	.10	.30	.08	.19
	Expectativas Parentales	.12	.11	.01	.09	.10	.14
	Críticas Parentales	-.21*	-.20*	-.13	-.21*	-.05	-.07
	Dudas sobre la Acción	.08	.03	.12	.01	.03	-.01
	Organización	.27**	.32**	.31**	.20*	.08	.13
ASCQ	Interés por Opinión del Deportista	.37**	-.02	-.05	.14	-	.45**
	Valor Comportamiento autónomo	.56**	.22*	.19	.31**	-	-
PACES	Disfrute	.34**	.35**	.26**	.41**	-.08	.35**
TEOSQ	Orientación a la Tarea	.51**	.54**	.44**	.53**	.09	.42**
	Orientación al Ego	-.01	.25*	.06	.06	-.02	.09
P I M Q	Clima Preocupación (Madre)	-.16	-.13	-.13	-.14	.07	-.05
	C. Éxito sin Esfuerzo (Madre)	-.09	.01	.13	-.01	.07	-.05
	C. Diversión Aprendizaje (Madre)	.28**	.38**	.43**	.36**	.04	.18
	Clima Preocupación (Padre)	-.09	-.03	-.12	.06	.00	-.14
	C. Éxito sin Esfuerzo (Padre)	-.15	-.08	-.06	-.04	.08	-.15
	C. Diversión Aprendizaje (Padre)	.31**	.31**	.34**	.32**	.08	.08
NPB	Competencia	.39**	-	-	-	-.02	.22*
	Relación	.34**	.40**	-	-	-.05	.19
	Autonomía	.50**	.44**	.30**	-	.14	.31**

Nota: *p < .05 **p < .01

Tabla 5. 7. Correlación de variables de orientación al ego y a la tarea, disfrute y resiliencia con habilidades de afrontamiento y clima motivacional inducido por los padres

		TEOSQ		PACES	SR	
		EGO	TAREA	DISFRUTE	C. PERSONAL	ACEPTA.
A C S I 2 8	Rendimiento Max. Bajo Presión	.21*	.35**	.20*	.42**	.11
	Ausencia de Preocupaciones	.00	.00	-.08	.04	.18
	Confrontación de la Adversidad	-.03	.38**	.14	.38**	.28**
	Concentración	.03	.38**	.10	.41**	.20*
	Formulación de Objetivos	.10	.49**	.20*	.43**	.14
	Confianza Motivación Realización	.17	.53**	.28**	.51**	.21*
	Capacidad de Formación	-.28**	.17	.28**	.14	-.07
	S R	Competencia Personal	.14	.48**	.32**	-
	Aceptación de sí mismo y la vida	.01	.21*	.07	.46**	-
M P S	Preocupación por los Errores	.27**	.11	-.04	.05	-.14
	Normas de Carácter Personal	.23*	.31**	.22*	.35**	.05
	Expectativas Parentales	.21*	.14	.09	.23*	.07
	Críticas Parentales	.17	-.12	-.08	-.18	-.11
	Dudas sobre la Acción	.03	.04	.08	.11	.16
	Organización	-.02	.29**	.15	.40**	.32**
PACES	Disfrute	-.03	.60**	-	-	-
TEOSQ	Orientación a la Tarea	.12	-	-	-	-
	Orientación al Ego	-	-	-	-	-
P I M Q	Clima Preocupación (Madre)	.25*	-.17	-.05	-.22*	-.19
	C. Éxito sin Esfuerzo (Madre)	.30**	-.09	-.18	-.10	.04
	C. Diversión Aprendizaje (Madre)	.03	.54**	.29**	.48**	.37**
	Clima Preocupación (Padre)	.28**	-.03	.02	.21*	-.24*
	C. Éxito sin Esfuerzo (Padre)	.13	-.17	-.19	-.16	-.11
	C. Diversión Aprendizaje (Padre)	-.10	.38**	.27**	.41**	.40**

Nota: *p < .05 **p < .01

Tabla 5. 8. Clima motivacional inducido por los padres en correlación con habilidades de afrontamiento y perfeccionismo

		PIMQ					
		MADRE			PADRE		
		PREOCU	EXITO SIN ESFUERZO	DIVERSION APREND	PREOCU	EXITO SIN ESFUERZO	DIVERSION APREND
A C S I 2 8	Rendimiento Max. Bajo Presión	-.04	-.04	.15	-.07	-.11	.11
	Ausencia de Preocupaciones	-.21*	-.19	-.04	-.18	-.25*	-.08
	Confrontación de la Adversidad	-.21*	-.11	.34**	-.04	-.11	.35**
	Concentración	-.25*	-.15	.26**	-.12	-.11	.24*
	Formulación de Objetivos	-.11	-.02	.29**	-.19	-.08	.20
	Confianza Motivación Realización	-.07	-.00	.32**	-.12	-.03	.31**
	Capacidad de Formación	-.14	-.27**	.04	-.08	-.22*	.12
M P S	Preocupación por los Errores	.36**	.08	-.04	.20*	.10	-.09
	Normas de Carácter Personal	.21*	-.01	.15	.17	.06	.07
	Expectativas Parentales	.28**	-.12	.06	.14	-.12	.10
	Críticas Parentales	.36**	.06	-.19	.25*	.07	-.08
	Dudas sobre la Acción	.22*	-.07	.01	.25*	-.10	-.03
	Organización	-.18	-.18	.18	-.24*	-.24*	.15
P I M Q	Clima Preocupación (Madre)	-	-	-	-	-	-
	C. Éxito sin Esfuerzo (Madre)	.34**	-	-	-	-	-
	C. Diversión Aprendizaje (Madre)	-.39**	.09	-	-	-	-
	Clima Preocupación (Padre)	.72**	.31**	-.30**	-	-	-
	C. Éxito sin Esfuerzo (Padre)	.33**	.70**	-.14	.36**	-	-
	C. Diversión Aprendizaje (Padre)	-.25*	.02	.65**	-.30**	-.07	-

Nota: *p < .05 **p < .01

Tabla 5. 9. Correlación de habilidades de afrontamiento y perfeccionismo

		ACSI 28						MPS					
		RMP	AP	CA	C	FO	CMR	CF	PE	NCP	EP	CP	DSA
A C S I 2 8	Ausencia de Preocupaciones (AP)	-.01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Confrontación de la Adversidad (CA)	.30**	.22*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Concentración (C)	.46**	.22*	.58**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Formulación de Objetivos (FO)	.56**	-.08	.33**	.44**	-	-	-	-	-	-	-	-
	Confianza y Motivación para Realización (CMR)	.52**	-.02	.30**	.51**	.57**	-	-	-	-	-	-	-
	Capacidad de Formación (CF)	.12	.09	.23*	.31**	.02	.11	-	-	-	-	-	-
M P S	Preocupación por los Errores (PE)	.23*	-.46*	.04	-.02	.24*	.17	-.16	-	-	-	-	-
	Normas de Carácter Personal (NCP)	.38**	-.40*	.11	.21*	.39**	.47**	-.08	.64**	-	-	-	-
	Expectativas Parentales (EP)	.33**	-.10	.06	.17	.28**	.37**	.06	.44**	.55**	-	-	-
	Críticas Parentales (CP)	.12	-.15	-.17	-.24*	.08	-.03	-.18	.40**	.18	.46**	-	-
	Dudas sobre la Acción (DSA)	.14	-.23*	.05	.03	.08	.18	-.04	.38**	.42**	.42**	.30**	-
	Organización (O)	.30**	.06	.22*	.38**	.35**	.27**	.16	-.07	.12	.27**	-.16	.04

Nota: *p < .05 **p < .01

5.6.3 Análisis de regresión

En las tablas 5.10, 5.11. y 5.12. se muestran los análisis de regresión lineal efectuados empleando la técnica de pasos sucesivos, siendo las variables predictoras factores psicosociales de necesidades psicológicas básicas con el apoyo a la autonomía como variable predictora (véase tabla 5.10), dimensiones de autoconcepto con factores correspondiente a habilidades de afrontamiento (véase tabla 5.11.) y orientación al ego y a la tarea con variables predictoras correspondientes al clima motivacional iniciado por los padres (véase tabla 5.12).

Las variables excluidas en los diversos casos no están presentes por falta de significación ($p > .05$). Los resultantes cumplen los supuestos de aceptación del modelo, como la linealidad en la relación entre variables predictoras y criterio, así como la homocedasticidad y distribución normal de los residuos, cuyos valores medios fueron 0, y los de desviación típica cercanos a 1 (.99).

Además, los valores de Durbin-Watson son adecuados, dado que se encuentran en un rango entre 1.57 y 2.24, considerándose dentro del rango entre 1.5 y 2.5 recomendado asumir que los residuos son independientes (Pardo y Ruiz, 2005) y cumpliéndose el supuesto de independencia de las variables independientes con respecto a la dependiente. Por otro lado, los estadísticos de colinealidad indican valores adecuados de inflación de la varianza (entre 1.00 y 1.33) y del índice de Tolerancia (entre .75 y 1.00) (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

Tabla 5. 10. Regresión de las necesidades psicológicas básicas y el apoyo a la autonomía (S-SCQ)

Variable criterio	Modelo	R	R2 corregida	D-W	Variables predictoras	Beta	t	T	FIV
Competencia	1	.39	.15	1.60	(Constante)		9.83***		
					Apoyo a la autonomía	.393	4.21***	1.00	1.00
Relación	1	.34	.12	1.79	(Constante)		9.94***		
					Apoyo a la autonomía	.345	3.62***	1.00	1.00
Autonomía	1	.50	.24	2.08	(Constante)		7.50***		
					Apoyo a la autonomía	.499	5.66***	1.00	1.00

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tabla 5. 11. Regresión del autoconcepto multidimensional (AF5), Habilidades de afrontamiento (ACSI-28) y el disfrute deportivo (PACES)

Variable criterio	Modelo	R	R2 corregida	D-W	Variables predictoras	Beta	t	T	FIV
Autoconcepto Físico	1	.54	.28		(Constante)		15.50***		
	2	.61	.35	2.12	Confianza y motivación para la realización	.540	6.35***	1.00	1.00
					(Constante)		3.35**		
	3	.65	.40	2.12	Confianza y motivación para la realización	.482	5.83***	.96	1.04
					Aceptación de uno mismo y de la vida	.281	3.40*	.96	1.04
					(Constante)		-.357		
					Confianza y motivación para la realización	4.14	5.01***	.88	1.30
					Aceptación de uno mismo y de la vida	.278	3.50**	.96	1.04
	Disfrute	.240	2.96*	.92	1.09				
Autoconcepto Emocional	1	.54	.28		(Constante)		15.50***		
	2	.57	.31	2.10	Confianza y motivación para la realización	.540	6.35***	1.00	1.00
					(Constante)		10.04***		
	3	.57	.31	2.10	Confianza y motivación para la realización	.442	4.58***	.75	1.33
Concentración					.197	2.04*	.75	1.33	
Autoconcepto Social	1	.28	.07	2.10	(Constante)		2.21*		
					Disfrute	.279	2.87**	1.00	1.00
Autoconcepto Académico	1	.33	.10	2.24	(Constante)		14.40***		
					Confrontación de la adversidad	-.432	3,45***	1.00	1.00

Nota: *p < .05 **p < .01 ***p<.001

Tabla 5. 12. Regresión de la orientación al ego y a la tarea (TEOSQ) y el clima motivacional iniciado por los padres (PIMQ-2)

Variable criterio	Modelo	R	R2 corregida	D-W	Variables predictoras	Beta	t	T	FIV
Orientación al Ego	1	.32	.10		(Constante)		6.06***		
	2	.39	.15	1.57	Clima Éxito sin Esfuerzo (madre)	-.321	-3.27**	1.00	1.00
					(Constante)		4.50***		
	3	.39	.15	1.57	Clima Éxito sin Esfuerzo (madre)	-.250	-2.48*	.91	1.10
					Clima que induce a la Preocupación (padre)	.231	2.29*	.91	1.10
Orientación a la Tarea	1	.49	.24		(Constante)		18.94***		
	2	.49	.24		Clima Aprendizaje Diversión (madre)	.487	5.38***	1.00	1.00

Nota: *p < .05 **p < .01 ***p<.001

Capítulo VI.

Estudio 3. Relación de perfiles psicosociales y cognitivos

Capítulo VI. Estudio 3. Relación de perfiles sociales y cognitivos.....	97
6.1. Tipo de estudio y diseño.....	97
6.2. Participantes.....	97
6.3. Instrumentos de recogida de datos.....	99
6.4. Procedimiento.....	100
6.5. Resultados.....	100

6.1. Tipo de estudio y diseño

Se siguió un diseño de tipo correlacional predictivo con objeto en el estudio de la relación de variables psicosociales y cognitivas.

6.2. Participantes

6.2.1. Definición de la población

La población objeto de estudio fue la de jugadores y jugadoras de fútbol en niveles formativos con edades comprendidas entre los nueve y los dieciocho años de edad.

6.2.2. Definición de la muestra

En total, la muestra estuvo compuesta por 100 participantes de ambos sexos pertenecientes a plantillas alevín, infantil, cadete, juvenil y femenino de equipos de fútbol de la Unión Deportiva Santa-Rosalía de Málaga (España).

6.2.3. Criterios de inclusión

- Formar parte de alguna de las plantillas que por edad se incluyan entre las categorías alevín y juvenil del club de fútbol colaborador en la investigación.
- Contestar de manera voluntaria y deliberada a los cuestionarios referidos a variables psicosociales del estudio.

6.2.4. Participantes

En total, la muestra estuvo compuesta por 100 participantes de ambos sexos pertenecientes a plantillas alevín, infantil, cadete, juvenil y femenino de equipos de fútbol de la Unión Deportiva Santa-Rosalía de Málaga (España), correspondiente a la misma muestra que compuso el estudio 3.

Tabla 6. 1. Distribución del género, edad, estudios y años seguidos de práctica deportiva (Estudio 3)

Género	Varones	78
	Mujeres	22
Edad	M (DT)	13.51 (2.43)
	Mdn	14
	Rango	9 – 18
Años de deporte	M (DT)	6.52 (3.72)
	Mdn	6
	Rango	0 – 15
Estudios	2º BACHILLERATO	5
	1º BACHILLERATO	11
	1º FP GRADO MEDIO	2
	1º FPB	2
	4º ESO	9
	3º ESO	14
	2º ESO	17
	1º ESO	14
	6º PRIMARIA	13
	5º PRIMARIA	9
	4º PRIMARIA	4

6.3. Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos empleados para la recogida de datos fueron los mismos a los previamente señalados en los estudios 1 y 2 correspondientes a los capítulos 5 y 6 de la tesis, agrupándose en:

- Instrumentos para la medición de variables psicosociales:

- Cuestionario de Autoconcepto (AF5)
- Inventario de Habilidades de Afrontamiento (ACSI-28)
- Cuestionario de orientación al ego y a la tarea (TEOSQ)
- Cuestionario de necesidades psicológicas básicas en el fútbol
- Cuestionario de clima en el deporte (S-SCQ)
- Cuestionario de clima motivacional iniciado por los padres (PIMQ-2)
- Cuestionario de percepción de soporte de la autonomía (ASCQ)
- Escalas de medida del disfrute (PACES)
- Escala de perfeccionismo (MPS)
- Escala resiliencia (SR)
- Escala de autoeficacia general (EAG)
- Escala de autoeficacia percibida para niños (EAN)

- Instrumentos para la medición de variables cognitivas:

- Escala para la evaluación de las funciones ejecutivas en niños (ENFEN)
- Trail making test
- Test de atención d2
- Test de Stroop
- Pruebas de Dígitos, Letras y Números, Aritmética, Claves, Búsqueda de Símbolos y Animales de la Escala WISC-IV.

6.4. Procedimiento

Las evaluaciones fueron realizadas en los meses comprendidos entre septiembre y diciembre de 2017, siguiendo el procedimiento detallado en los estudios 1 y 2.

De esta manera, los participantes fueron citados a través de la coordinación con los entrenadores de cada categoría, o bien, en el caso de las pruebas cognitivas, a través de citas acordadas con los familiares y tutores legales, en un horario diferente al habitual de entrenamiento. Previamente, se contactó con las familias y se obtuvo el consentimiento informado de padres y tutores legales de los participantes.

En el caso de la mayoría de participantes (n=79) se empleó la escala Wechsler de Inteligencia para niños en su versión cuarta (WISC-IV) para la obtención de mediciones de variables cognitivas. En el caso de las categorías Alevín (n=21) se empleó la Batería ENFEN para dicho cometido por tratarse de jugadores con un rango de edad más bajo (9 años) pese a participar en la administración de cuestionarios psicosociales.

Igualmente, se administró el cuestionario EAN para la medición de la autoeficacia percibida en niños y niñas de hasta dieciséis años de edad (n=69), empleándose el cuestionario EAG de autoeficacia general para jugadores y jugadoras superiores a dicha edad (n=31). En casos de participantes en situación de problemática familiar se eximió la cumplimentación de algunos de los cuestionarios especialmente sensibles en tal contenido (PIMQ-2).

Se garantizó la comprensión de la totalidad del contenido de los cuestionarios psicosociales por parte de los participantes y se veló por la sinceridad en su respuesta.

6.5. Resultados

6.5.1. Análisis preliminar y descriptivo de variables de todos los participantes

Debido a su análisis previo en el estudio II de la presente, los datos referentes al análisis preliminar y descriptivo de dichas variables no son incluidos en este apartado,

pudiendo consultarse en la tabla 5.2. del apartado 5.6.1. de la tesis los resultados referentes a las pruebas de normalidad.

Referente a las pruebas cognitivas, debido a que solo una pequeña porción de la muestra a la que se administró la batería ENFEN participó en la cumplimentación de los cuestionarios (n=21), la distribución sí varió para las variables cognitivas obteniéndose los resultados que se observan en la tabla 6.2.

Tabla 6. 2. Pruebas de normalidad para variables cognitivas

Variable	EDAD	N	M	DT	As	Cu	KS/SW
Test d2							
Total respuestas (tr)	8 - 18	97	49.47	21.02	0.03	-0.30	1.07
Total aciertos (ta)	8 - 18	97	50.20	23.19	-0.19	-0.58	1.00
Comisiones	8 - 18	97	46.96	19.25	-0.67	-0.21	1.38*
Omisiones	8 - 18	97	52.25	22.01	-0.36	-0.55	.76
Total	8 - 18	97	50.52	29.78	3.12	20.45	1.13
Índice de concentración	8 - 18	97	49.92	22.97	-0.23	-0.52	.88
Tr máximo	8 - 18	97	39.57	19.14	0.28	-0.04	1.81**
Tr mínimo	8 - 18	97	60.05	21.73	-0.20	-0.69	1.00
Índice de variación	8 - 18	97	31.81	22.61	0.36	-0,74	1.13
ENFEN							
Fluidez fonológica	6 - 11	23	4.00	1.93	0.04	-1.40	.91
Fluidez semántica	6 - 11	23	5.11	4.41	0.53	-0.75	.92
Senderos gris	6 - 11	21	7.10	2.09	-0.75	-0.78	.93
Senderos color	6 - 11	21	5.14	2.10	0.29	-0.36	.94
Anillas	6 - 11	21	5.94	3,52	0.08	1.11	.90
Movimientos anillas	6 - 11	21	115.80	7.72	0.61	2.54	.91
Interferencia (e)	6 - 11	21	5.05	2.27	-0.09	-0.95	.96
TMT							
Forma A	12 -18	80	23.55	7.65	0.86	0.68	.85
Forma B	12 -18	80	55.94	19.55	1.38	3.09	1.08
STROOP							
Palabra	12 -18	78	44.08	5.38	0.06	-0.25	.77
Color	12 -18	78	46.77	8.47	-0.16	0.21	1.18
Palabra/color	12 -18	78	49.36	8.36	0.07	-0.16	.75
Interferencia (s)	12 -18	78	52.72	8.10	0.60	1.60	1.21
WISC-IV							
Dígitos	12 -18	78	12.05	3.23	0.00	-0.86	.98
Letras y números	12 -18	78	12.19	2.86	-0.38	1.27	1.51*
Aritmética	12 -18	78	12.33	3.85	1.24	0.27	1.10
Claves	12 -18	80	10.68	2.66	0.14	-0.40	.99
Búsqueda símbolos	12 -18	80	10.69	3.41	0.13	-0.25	.91
Animales	12 -18	78	8.08	3.04	0.34	-0.58	1.10
Índice memoria trabajo	12 -18	78	111.41	14.44	-0.22	-0.65	.85
I. Velocidad procesamiento	12 -18	80	104.80	13.75	0.09	-0.22	.73

Nota: As = asimetría, Cu = curtosis, KS = Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, *p < .05 **p < .01

Se realizó un análisis exploratorio de los datos a fin de analizar la distribución de las variables cognitivas. Se empleó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, recomendada para muestras con más de 50 casos en todas las pruebas a excepción de las referentes a la batería ENFEN, donde se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk por no alcanzar dicha cifra. Los resultados indicaron que las variables cognitivas que no tuvieron una distribución normal fueron: comisiones y total de respuesta máximo del test d2 y la prueba letras y números de WISC-IV.

Por su parte, todos los índices de asimetría se ajustaron a un rango de [-2, 2] señalados como recomendables por Bandalos y Finney (2010), mientras que los índices de curtosis fueron superiores en las variables de total del test d2 y movimientos de anillas.

6.5.2. Análisis de correlación entre variables

Al igual que en los anteriores estudios, para analizar las correlaciones entre las medidas se utilizó el coeficiente bivariado de Pearson en la mayoría de pruebas, empleándose el coeficiente de Spearman en las mediciones con una distribución diferente a la normal de letras y números de la Escala Wechsler de Inteligencia para niños, comisiones y total de respuesta máximo del test de atención d2 y orientación a la tarea del cuestionario TEOSQ.

En general, se observó un número escaso de correlaciones entre variables del perfil cognitivo de los participantes y variables de corte psicosocial (véase tabla 6.3, 6.4, 6.5. y 6.6.).

En el caso de las correlaciones de con la muestra de jugadores evaluados mediante pruebas de la batería ENFEN, el escaso muestral pudo influir en los resultados (véase tabla 6.3.).

Tabla 6. 3. Correlación de la batería ENFEN con variables psicosociales

Nota: *p < .05 **p < .01 ***p<.001

N = 21		ENFEN						
		FON	SEM	GRIS	COLOR	ANILLAS	Nº MOV	INTERFE
	Autoconcepto Académico	.13	-.30	.29	-.05	.07	-.08	-.02
A	Autoconcepto Social	-.20	.20	-.01	.16	-.04	.00	.05
F	Autoconcepto Emocional	-.05	-.37	.27	-.08	.16	-.10	.20
5	Autoconcepto Familiar	.21	-.40	.11	-.07	-.19	-.09	-.15
	Autoconcepto Físico	.24	-.10	.29	-.09	-.04	-.31	.08
A	Rendimiento Max. Bajo Presión	.06	-.27	-.27	-.39	.32	-.01	.27
C	Ausencia de Preocupaciones	.03	-.27	.19	.31	-.31	.47*	-.14
S	Confrontación de la Adversidad	-.09	-.16	-.12	-.36	.18	-.36	-.12
I	Concentración	-.15	-.40	-.11	-.32	.39	-.40	.35
	Formulación de Objetivos	-.06	-.41	.21	-.18	-.02	-.02	-.28
2	Confianza Motivación Realización	.17	-.15	.37	-.04	.14	-.04	.02
8	Capacidad de Formación	-.20	-.48*	-.23	-.36	-.15	-.01	-.01
R	Competencia Personal	-.01	-.24	.21	-.43*	-.15	-.43	.08
S	Aceptación de sí mismo y la vida	.14	.11	.00	-.43*	-.09	-.38	-.04
	Preocupación por los Errores	-.22	-.15	.12	-.23	.08	-.46*	-.00
	Normas de Carácter Personal	-.39	-.08	.20	-.26	-.23	-.32	-.07
M	Expectativas Parentales	-.22	-.36	-.02	-.45*	-.04	-.30	-.08
P	Críticas Parentales	.08	.36	-.09	.04	-.03	.16	-.24
S	Dudas sobre la Acción	-.05	-.01	-.14	-.59**	.03	-.40	-.07
	Organización	-.26	-.61**	-.05	-.56**	.15	-.38	.13
ASCQ	Interés por Opinión del Deportista	-.27	.21	.07	-.37	.06	-.20	.03
	Valor Comportamiento autónomo	.01	-.44*	.24	-.14	-.04	.02	-.06
PACES	Disfrute	.45*	.08	.04	.02	-.38	.49*	.04
TEOSQ	Orientación a la Tarea	.17	-.45*	.50*	.02	-.45	.29	-.24
	Orientación al Ego	-.27	.12	.28	.37	.00	.15	.23
	Clima Preocupación (Madre)	-.22	.48*	-.14	.24	.08	-.18	.20
P	C. Éxito sin Esfuerzo (Madre)	-.13	.36	-.27	.17	.50*	-.16	.25
I	C. Diversión Aprendizaje (Madre)	.29	-.04	.32	.11	-.12	-.08	-.08
M	Clima Preocupación (Padre)	-.17	.63**	-.07	.17	.18	-.03	.09
Q	C. Éxito sin Esfuerzo (Padre)	-.16	.39	-.24	.10	.58*	-.35	.15
	C. Diversión Aprendizaje (Padre)	.33	-.01	.16	-.11	-.04	-.18	-.14
	Competencia	.03	-.11	-.12	-.26	.11	-.16	.14
NPB	Relación	-.11	-.44*	-.06	-.42	-.20	-.18	.04
	Autonomía	-.31	-.25	.31	-.26	-.44	-.14	-.20
S-SCQ	Apoyo a la Autonomía	-.13	-.63**	.05	-.61**	-.04	-.42	.06
	Actividades Académicas	.15	-.28	-.22	-.59**	-.03	-.25	.23
E	Asertividad	.15	-.11	-.05	-.08	-.02	.05	.43
A	Expectativas	.05	-.44*	-.06	-.51*	.17	-.24	-.00
N	Relaciones Interpersonales	.06	-.15	.14	-.43	.13	-.45*	.17
	Habilidades Físicas	.13	.21	.16	-.41	.18	-.44	.36

Nota: FON = Prueba de Fluidez Fonológica, SEM = Prueba de Fluidez Semántica, GRIS/COLOR = Pruebas de Senderos, Nº MOV = Número de movimiento en Anillas; INTERFE = Prueba de Interferencia *p < .05 **p < .01 ***p<.001

Tabla 6. 4. Correlación de Trail Making Test y Test de Stroop con variables psicossociales

N = 79 N EAG = 31; N EAN= 48		TMT		STROOP			
		A	B	P	C	PC	INTERFE
A	Autoconcepto Académico	-.06	-.25	.21	.43**	.32**	.14
	Autoconcepto Social	.22*	.17	.06	.02	-.02	-.04
F	Autoconcepto Emocional	.13	.12	-.07	.05	.04	.05
	Autoconcepto Familiar	.02	-.00	-.10	-.07	.00	.11
5	Autoconcepto Físico	.10	.13	.03	.26*	.18*	.08
	Rendimiento Max. Bajo Presión	.13	.17	.02	.03	.04	.03
A	Ausencia de Preocupaciones	.16	.17	-.03	-.04	.01	.04
C	Confrontación de la Adversidad	.02	-.14	-.06	-.02	.06	.11
S	Concentración	.00	.07	-.02	.04	.18	.20
	Formulación de Objetivos	.04	.06	-.06	.03	-.03	-.03
2	Confianza Motivación Realización	.04	.07	.17	.15	.17	.10
8	Capacidad de Formación	-.02	-.07	-.08	.09	.11	.12
S	Competencia Personal	-.09	-.04	.01	.13	.15	.13
R	Aceptación de sí mismo y la vida	.01	.06	-.17	-.05	-.09	-.01
	Preocupación por los Errores	-.12	-.02	-.05	-.00	-.12	-.17
M	Normas de Carácter Personal	-.07	-.19	.10	.20	.03	-.13
	Expectativas Parentales	.10	.04	-.11	.15	.04	-.01
P	Críticas Parentales	.11	.20	-.13	-.05	-.06	-.05
S	Dudas sobre la Acción	-.01	-.11	-.02	-.00	.00	-.04
	Organización	.23*	.18	-.17	.05	-.03	.01
ASCQ	Interés por Opinión del Deportista	-.16	-.13	-.09	-.01	-.00	.03
	Valor Comportamiento autónomo	-.05	-.11	-.01	.05	-.05	-.07
PACES	Disfrute	.01	-.05	-.12	-.01	-.05	.01
TEOSQ	Orientación a la Tarea	-.01	-.05	-.15	-.02	-.13	-.08
	Orientación al Ego	.30**	.23*	-.06	-.17	-.18	-.14
P	Clima Preocupación (Madre)	-.00	.06	-.06	-.04	-.09	-.10
	C. Éxito sin Esfuerzo (Madre)	-.07	.10	.01	-.10	-.04	-.01
I	C. Diversión Aprendizaje (Madre)	-.06	-.11	-.08	-.07	.03	.12
M	Clima Preocupación (Padre)	.07	.01	-.17	-.16	-.07	-.00
	C. Éxito sin Esfuerzo (Padre)	-.16	-.05	.03	.03	-.01	-.06
Q	C. Diversión Aprendizaje (Padre)	.00	-.04	-.10	-.10	.08	.15
NPB	Competencia	.17	.05	.04	-.01	.03	.04
	Relación	-.05	-.07	-.05	-.00	-.17	-.18
	Autonomía	.05	.09	-.10	-.06	.07	.13
S-SCQ	Apoyo a la Autonomía	.01	-.11	-.27*	-.13	-.07	.04
EAG	Autoeficacia General	-.01	.23	-.16	-.13	.48**	.60**
E	Actividades Académicas	-.15	-.40**	.24	.16	.35*	.33*
	Asertividad	.14	-.20	.07	.00	.16	.22
A	Expectativas	-.05	-.28	.13	.21	.34*	.35*
N	Relaciones Interpersonales	.06	-.07	.14	-.12	.24	.39**
	Habilidades Físicas	.01	-.26	-.10	-.15	-.10	-.02

Nota: TMT = Trail Making Test, P = Prueba de Palabra, C = Prueba de color, PC = Prueba de Palabra-Color, INTERFE = Índice de Interferencia *p < .05 **p < .01 ***p < .001

Tabla 6. 5. Correlación del test d2 con variables psicosociales

N = 98		D2								
		TR	TA	C	O	TOT	CON	TR+	TR-	VAR
A F 5	Autoconcepto Académico	.25*	.37**	.19	.19	.28**	.37**	.26*	.29**	-.10
	Autoconcepto Social	-.06	.10	.01	.24*	.03	.13	-.01	.01	-.06
	Autoconcepto Emocional	-.17	-.08	.15	.23*	-.13	-.01	-.16	-.19	-.03
	Autoconcepto Familiar	.18	.18	.18	.10	.03	.19	.08	.13	-.03
	Autoconcepto Físico	-.09	-.05	.13	.06	-.02	-.03	.09	-.18	.18
A C S I 2 8	Rendimiento Max. Bajo Presión	-.08	-.11	-.09	-.05	.02	-.10	.03	-.07	.01
	Ausencia de Preocupaciones	-.08	-.04	.16	.05	.01	.01	-.11	-.08	-.09
	Confrontación de la Adversidad	.20*	.18	.08	.00	.17	.20	.15	.16	-.01
	Concentración	.17	.18	.01	.04	.22*	.22*	.08	.08	-.03
	Formulación de Objetivos	.03	-.02	-.03	-.02	.10	-.01	.07	-.05	.08
	Confianza Motivación Realización	-.05	-.05	.04	.11	-.01	-.04	.11	-.10	.15
	Capacidad de Formación	.16	.24*	.04	.15	.15	.23*	-.11	.24*	-.26*
R S	Competencia Personal	-.11	-.06	.01	.14	-.06	-.05	.05	-.09	.09
	Aceptación de sí mismo y la vida	.06	-.11	-.03	-.12	.02	-.11	.14	-.05	.16
M P S	Preocupación por los Errores	-.15	-.23*	-.21*	-.11	-.20	-.28**	-.05	-.16	.06
	Normas de Carácter Personal	-.11	-.03	.01	.19	-.08	-.03	.02	-.05	.03
	Expectativas Parentales	-.20*	-.17	-.04	.08	-.09	-.15	-.05	-.17	.08
	Críticas Parentales	-.21*	-.31**	-.08	-.18	-.16	-.29**	-.06	-.17	.13
	Dudas sobre la Acción	-.06	-.12	-.05	-.05	-.11	-.06	.08	-.13	.15
	Organización	-.02	.02	.13	.01	.07	.02	-.02	.00	.02
ASCQ	Interés por Opinión del Deportista	-.13	-.16	-.02	-.01	-.06	-.15	-.21*	-.19	-.00
	Valor Comportamiento autónomo	-.08	-.05	.08	-.09	-.09	-.04	-.15	-.10	-.09
PACES	Disfrute	.12	.16	.20*	.22*	.10	.17	.03	.08	-.04
TEOSQ	Orientación a la Tarea	.02	.02	.13	.04	.02	.05	.04	-.03	.02
	Orientación al Ego	-.17	-.24*	-.18	-.05	-.16	-.27**	.03	-.21*	.25*
P I M Q	Clima Preocupación (Madre)	-.04	-.10	-.19	-.15	-.07	-.15	.04	-.08	.06
	C. Éxito sin Esfuerzo (Madre)	-.08	-.20	-.12	-.14	.02	-.21*	-.09	-.11	.15
	C. Diversión Aprendizaje (Madre)	.05	.01	-.06	-.01	-.02	.00	.03	-.04	.10
	Clima Preocupación (Padre)	-.02	-.03	-.11	-.16	-.02	-.04	.12	-.11	.14
	C. Éxito sin Esfuerzo (Padre)	.12	-.12	-.06	.01	-.01	-.10	-.15	-.06	.02
	C. Diversión Aprendizaje (Padre)	.18	.12	.00	.03	.09	.12	.07	.12	.04
NPB	Competencia	-.06	.04	.07	.14	.07	.07	.11	-.17	.15
	Relación	.08	.02	.04	.02	-.00	.05	.16	-.04	.17
	Autonomía	.01	.08	.07	.11	.03	.09	-.08	.02	-.06
S-SCQ	Apoyo a la Autonomía	-.02	.02	.18	.10	.00	.05	-.07	-.09	.04
EAG	Autoeficacia General	.02	-.03	.01	-.14	-.05	.00	.20	-.25	.22
E A N	Actividades Académicas	.22	.27*	.11	.17	.29*	.26*	.12	.17	-.07
	Asertividad	-.06	-.02	.07	.07	.03	-.05	.00	-.01	.05
	Expectativas	.07	.18	.02	.12	.16	.20	.11	.04	-.02
	Relaciones Interpersonales	-.02	.02	-.02	.04	.04	-.02	.09	-.06	.15
	Habilidades Físicas	-.03	.01	.04	.06	.05	.00	.05	-.01	.10

Nota: TR = Total de Respuesta, TA = Total de aciertos, C = Comisiones, O = Omisiones, TOT = Índice Total, CON = Índice de Concentración, TR+ = Total de respuesta máximo, TR- = Total de respuesta mínimo, VAR = Índice de Variación, *p < .05 **p < .01 ***p < .001

Tabla 6. 6. Correlación de pruebas del WISC IV con variables psicosociales

N = 79 N EAG = 31; N EAN = 48	DI	WISC IV						
		LN	AR	CL	BS	AN	IMT	IVP
AF5								
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	.10	.40**	.47**	.48**	.30**	.17	.29*	.44**
AUTOCONCEPTO SOCIAL	-.16	-.14	.01	-.19	-.16	.01	-.13	-.22
AUTOCONCEPTO EMOCIONAL	-.08	.07	.20	-.09	-.11	-.21	-.06	-.13
AUTOCONCEPTO FAMILIAR	-.06	-.03	.05	.02	-.01	-.02	-.06	-.00
AUTOCONCEPTO FÍSICO	-.17	-.16	.09	-.03	-.22	-.10	-.18	-.15
ACSI-28								
RENDIMIENTO MAX. BAJO PRESIÓN	-.18	-.07	-.02	-.11	-.06	-.29**	-.16	-.08
AUSENCIA DE PREOCUPACIONES	-.16	-.02	.28*	-.00	.13	-.18	-.11	.07
CONFRONTACIÓN DE LA ADVERSIDAD	-.03	-.04	.18	.13	.16	-.11	-.05	.16
CONCENTRACIÓN	.00	.02	.22	.21	.01	.12	.00	.10
FORMULACIÓN DE OBJETIVOS	-.15	-.10	-.12	-.17	-.12	-.18	-.17	-.15
CONFIANZA MOTIVACIÓN REALIZACIÓN	-.15	.02	-.00	-.01	-.10	.00	-.11	-.07
CAPACIDAD DE FORMACIÓN	-.02	.25	.21	.18	-.00	.03	.14	.09
RS								
COMPETENCIA PERSONAL	-.24*	-.13	.15	.05	-.00	-.03	-.23*	.02
ACEPTACIÓN DE SÍ MISMO Y LA VIDA	-.09	-.15	.01	-.02	.08	.09	-.17	.04
MPS								
PREOCUPACIÓN POR LOS ERRORES	.10							
NORMAS DE CARÁCTER PERSONAL	.09	.04	.02	-.00	.03	.14	.10	.03
EXPECTATIVAS PARENTALES	-.05	-.02	.04	-.10	-.04	-.21	-.02	-.08
CRÍTICAS PARENTALES	-.25*	-.24*	-.35**	-.32**	-.17	-.22	-.25*	-.27*
DUDAS SOBRE LA ACCIÓN	.00	-.11	-.21	-.10	-.01	.00	-.06	-.05
ORGANIZACIÓN	-.08	-.02	.05	.05	.04	-.16	-.10	.05
ASCQ								
INTERÉS POR OPINIÓN DEL DEPORTISTA	.20	.07	.03	.17	.12	.20	.18	.17
VALOR COMPORTAMIENTO AUTÓNOMO	.03	-.04	.06	-.13	-.02	.08	.03	-.06
PACES								
DISFRUTE	-.12	-.06	.11	-.08	-.04	.09	-.09	-.06
TEOSQ								
ORIENTACIÓN A LA TAREA	-.08	-.07	.13	-.07	-.05	-.04	-.12	-.01
ORIENTACIÓN AL EGO	-.23*	-.25*	-.14	-.43**	-.30**	-.24*	-.23*	-.42**
PIMQ-2								
CLIMA PREOCUPACIÓN (MADRE)	-.11	-.19	-.13	-.08	.03	.04	-.20	-.02
C. ÉXITO SIN ESFUERZO (MADRE)	-.04	-.38**	-.32**	-.24*	-.17	.02	-.22	-.23*
C. DIVERSIÓN APRENDIZAJE (MADRE)	.04	-.26*	-.03	-.08	-.13	.03	-.07	-.12
CLIMA PREOCUPACIÓN (PADRE)	.01	-.03	-.05	.00	.08	-.04	-.05	.05
C. ÉXITO SIN ESFUERZO (PADRE)	.12	-.17	-.17	-.10	-.04	.07	.01	-.08
C. DIVERSIÓN APRENDIZAJE (PADRE)	-.09	-.10	-.05	.02	.05	.05	-.04	.04
NPB								
COMPETENCIA	-.16	-.10	.11	-.08	-.08	-.19	-.15	-.10
RELACIÓN	-.02	-.20	.07	-.13	.11	-.04	-.10	.00
AUTONOMÍA	-.07	-.08	-.02	.06	.00	.00	-.12	.03
SCQ								
APOYO A LA AUTONOMÍA	.07	-.18	.01	-.05	.02	.05	.02	-.01
EAG								
AUTOEFICACIA GENERAL	-.18	-.04	.00	-.09	-.02	-.17	-.12	-.06
EAN								
ACTIVIDADES ACADÉMICAS	.22	.23	.46**	.49**	.35*	.24	.28	.47**
ASERTIVIDAD	.03	-.05	.00	.06	-.04	.00	-.00	-.00
EXPECTATIVAS	.23	.20	.30*	.37*	.12	.16	.26	.26
RELACIONES INTERPERSONALES	-.14	-.30	-.00	.14	-.01	.02	-.24	.06
HABILIDADES FÍSICAS	.08	-.11	.08	-.15	-.02	-.24	.01	-.09

Nota: DI = Dígitos, LN = Letras y Números, AR = Aritmética, CL = Claves, BS = Búsqueda de Símbolos, AN = Animales, IMT = Índice de Memoria de Trabajo, IVP = Índice de Velocidad de Procesamiento, *p < .05 **p < .01 ***p < .001

6.5.3. Análisis de regresión

En la tabla 6.7 se muestran los análisis de regresión lineal efectuados empleando la técnica de pasos sucesivos, siendo las variables predictoras factores psicosociales de perfeccionismo (críticas parentales), orientación al ego o habilidades de afrontamiento (capacidad para la formación) en cada modelo y las variables criterios valores atencionales del test d2 o de memoria de trabajo del WISC IV. Las variables excluidas en los diversos casos no están presentes por falta de significación ($p > .05$).

Los resultantes cumplen los supuestos de aceptación del modelo, como la linealidad en la relación entre variables predictoras y criterio, así como la homocedasticidad y distribución normal de los residuos, cuyos valores medios fueron 0, y los de desviación típica cercanos a 1 (.99).

Además, los valores de Durbin-Watson son adecuados, dado que se encuentran en un rango entre 1.75 y 2.39, considerándose dentro del rango entre 1.5 y 2.5 recomendado asumir que los residuos son independientes (Pardo y Ruiz, 2005), cumpliéndose el supuesto de independencia de las variables independientes con respecto a la dependiente. Por otro lado, los estadísticos de colinealidad indican valores adecuados de in acción de la varianza (entre 1.00 y 1.06) y del índice de Tolerancia (entre .94 y 1.00) (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

Tabla 6. 7. Regresiones del test de atención d2 y pruebas de memoria de trabajo del WISC-IV con variables de críticas parentales (MPS), orientación al ego (TEOSQ) y capacidad de formación (ACSI-28)

Variable criterio	Modelo	R	R2 corregida	D-W	Variables predictoras	Beta	t	T	FIV
Total de Aciertos (d2)	1	.31	.10		(Constante)		9.94***		
	2	.38	.14	2.39	Críticas Parentales	-.315	-3.22*	1.00	1.00
					(Constante)		5.02***		
					Críticas Parentales	-.263	-2.65**	.94	1.06
				Capacidad Formación	.212	2.13*	.94	1.06	
Índice de concentración (d2)	1	.29	.09		(Constante)		9.68***		
	2	.37	.12	2.27	Críticas Parentales	-.293	-.297*	1.00	1.00
					(Constante)		9.376***		
					Críticas Parentales	-.252	-2.582*	.97	1.03
				Orientación al Ego	-.232	-2.368*	.97	1.03	
Claves (WISC IV)	1	.43	.19	2.03	(Constante)		16.08***		
					Orientación al Ego	-.432	-4,12***	1.00	1.00
Aritmética (WISC IV)	1	.35	.12	1.75	(Constante)		12.56***		
					Críticas Parentales	-.348	-3.21*	1.00	1.00

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Capítulo VII.

Estudio 4. Estudio Cualitativo.

Capítulo VII. Estudio 4. Estudio Cualitativo.	109
7.1. Tipo de estudio y diseño	109
7.2. Participantes	109
7.3. Variables del estudio.	113
7.4. Material	116
7.5. Instrumentos de recogida de datos	117
7.6. Procedimiento	117
7.7. Control de la calidad del dato	120
7.8. Análisis cualitativo de los datos	122
7.9. Resultados del análisis cualitativo	123

7.1. Tipo de estudio y diseño

Se realizó un estudio de caso múltiple (Stake, 2013) con diseño observacional idiográfico, puntual y multidimensional (I/P/M) en base a once documentos primarios que compusieron la unidad hermenéutica.

7.2. Participantes

7.2.1. Definición de la muestra

La muestra fue constituida por un total de doce participantes (dos mujeres, diez varones) distribuidos en once entrevistas. De estos doce participantes, se contó con la participación de dos madres y un padre, siendo el resto entrenadores de la Unión Deportiva, con las siguientes características de interés para el estudio:

- I. Matrimonio con dos hijos en la Unión Deportiva, acude a la entrevista bajo la petición de realizarse de manera conjunta, centrando la entrevista en torno a un jugador de la categoría Infantil y, en menor medida, su hermano con labores de técnico adjunto para dicha categoría. Entre las características generales de

los participantes se mencionan: práctica deportiva del padre a nivel de fútbol regional y como forma de ocio hasta los treinta y seis años. En el caso de la madre, práctica deportiva tan solo en la etapa escolar, con historial principalmente de inactividad física. Asimismo, preferencia por actividades de ocio físicamente inactivas en el tiempo libre familiar, no tiene expectativas del fútbol como profesión, pero sí como medio socializador, entre otros motivos, por incompatibilidad percibida con otras conductas de riesgo presentes en el entorno. Por parte del padre se describe un grado de incompatibilidad del deporte con el rendimiento académico del jugador, verbalizando como motivo de su apoyo a la práctica deportiva el consejo recibido por otros agentes educativos del entorno escolar que sí recomiendan sus beneficios. El grado de satisfacción con el entrenador es elevado (cuestionados en una escala de cero a diez, responden “diez”).

- II. Madre con tres hijos en la Unión Deportiva, centrandó la entrevista en torno a un jugador de la categoría Prebenjamín. Entre las características generales de la participante se mencionan: la práctica deportiva en el pasado, concretamente fútbol en una categoría femenina del municipio, la preferencia de actividades de ocio físicamente activas en el tiempo libre familiar, expectativa del fútbol como medio socializador para su hijo y no como profesión y elevada satisfacción con el entrenador del jugador (cuestionada en una escala de cero a diez, responde “once” y reitera su satisfacción).
- III. Entrenador de la categoría “Bebé”. Entre las características generales del participante se mencionan: experiencia de cuatro años como entrenador, con título de monitor deportivo, sin experiencia previa a nivel de club en el trabajo junto a un psicólogo del deporte, habiendo recibido clases de psicología en el curso conducente al título de monitor. La relación con los padres de su categoría es descrita como muy positiva (en palabras del participante: *“Sorprendentemente buena”, “...el mejor grupo de padres que he tenido en estos cuatro años”*).

- IV. Entrenador de la categoría “Prebenjamín”. Entre las características generales del participante se mencionan: experiencia de siete años como entrenador, con título de monitor deportivo, sin experiencia previa a nivel de club en el trabajo junto a un psicólogo del deporte. La relación con los padres de su categoría es descrita como positiva (en palabras del participante: *“Bien, es buena. Salvo alguna excepción, es bastante notable”*).
- V. Entrenador de la categoría “Benjamín A”. Informa de una experiencia de nueve años como entrenador, con título de monitor deportivo. Cuestionado por la pregunta “¿Había trabajado con un psicólogo del deporte en alguna ocasión con anterioridad?” el participante responde *“No. Primer año y estoy muy satisfecho. Me ha gustado la experiencia.”* La relación con los padres de su categoría es descrita como positiva: *“Hasta el momento muy cordial”*.
- VI. Entrenador de la categoría “Alevín B”. Hace referencia a una experiencia de diez años como entrenador, con título de Nivel I, sin experiencia previa a nivel de club en el trabajo junto a un psicólogo del deporte. La relación con los padres es descrita como limitada, ciñéndose a lo estrictamente deportivo: *“No suelo tener mucha relación, lo llevo así. Cordial, de hola, adiós y lo que es referente al equipo. Nada extradeportivo”*.
- VII. Entrenador de la categoría “Alevín A”. Menciona una experiencia de doce años como entrenador, con título de monitor deportivo, sin experiencia previa a nivel de club trabajando con un psicólogo del deporte. Cuando se le pregunta por la relación con los padres, responde que ésta es más reducida que otras temporadas debido al hecho de que la categoría promociona de fútbol 7 a fútbol 11 la próxima temporada: *“el año que viene son infantiles (...) ya cambia un montón la cosa y no puede ser igual que si fueran benjamines que es estar con los padres, irnos de barbacoa para que los niños se junten...”*, al respecto expresa su deseo de disminuir su relación con los padres para poder centrarse más en los jugadores.
- VIII. Segundo entrenador de la categoría “Alevín A”. Relata que se trata de su primer año como entrenador, sin titulación aún, pero con experiencia como

- jugador, sin experiencia previa en el trabajo con un psicólogo del deporte. Cuestionado por su relación con los padres de la categoría la describe como positiva, matizando que estos no muestran queja en el número de minutos jugados por los hijos en partidos, aspecto que acostumbra a preocupar.
- IX. Primer entrenador y entrenador adjunto de la categoría “Infantil”. Acuden ambos juntos a la entrevista para lo que se modificó la disposición de la sala a fin de habilitar el espacio requerido para la silla de ruedas del técnico adjunto. Esta alteración no supuso en ningún momento una disminución en la calidad de los datos recogidos. Las preguntas fueron respondidas únicamente por el primer entrenador de la categoría, mencionándose como características: de ocho a nueve años de experiencia como entrenador, con nivel de monitor y sin experiencia previa en el trabajo con un psicólogo del deporte. Cuestionado por su relación con los padres de la categoría responde: *“No es mala. Con alguno las tengo bien y con otros tengo la relación... Las justas”*.
- X. Entrenador de la categoría “Cadete”. Entre las características generales del participante se hace referencia a experiencia de seis años como entrenador, con título de nivel 1, cursando nivel 2 en el momento, sin experiencia previa en el trabajo con un psicólogo del deporte. Cuestionado por su relación con los padres de su categoría ésta se define como inexistente, limitándose a saludar en caso de encuentro.
- XI. Entrenador de la categoría “Juvenil” y “Femenino”. Al contar con el cargo de entrenador para ambas categorías, las respuestas a las preguntas de la entrevista se orientaron de manera alternada. Entre los datos del participante se hace referencia a una experiencia acumulada de ocho años como entrenador, con título de Nivel 1, sin experiencia previa en el trabajo junto a un psicólogo del deporte. Cuestionado por la relación con los padres de sus plantillas, ésta es descrita como positiva: *“Yo, por lo menos delante mía, es buena. Suelo hablar bastante con ellos porque, al fin y al cabo, también forman parte del equipo y, con los que vienen, suelo tener bastante contacto, todos me conocen y por ahora problemas ninguno”*.

7.2.2. Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión de los participantes, en el caso de padres y madres de jugadores, fue la participación activa de, al menos, uno de sus hijos, hijas o tutorizados en la Unión Deportiva Santa Rosalía-Maqueda durante la temporada en la cual se realizó el estudio. Asimismo, se estableció como criterio, el interés por la participación voluntaria en la entrevista y el consentimiento explícito para la grabación de la misma en formato audiovisual a fin de su posterior análisis.

Para los entrenadores, los criterios fueron tanto la realización de la labor formativa en alguna de las categorías de la Unión Deportiva, independientemente de la participación o no de dicha categoría. En el apartado cuantitativo del diseño de la investigación (como es el caso de entrenador de la categoría “bebé”, que debido a la edad de sus jugadores no fue incluida en la muestra). Igualmente se veló por el interés en la participación voluntaria de la entrevista y la prestación del consentimiento explícito para la grabación de la misma en formato audiovisual a fin de su posterior análisis.

7.3. Variables/Categorías del estudio.

Las variables/categorías del estudio fueron seleccionadas entre los factores contenidos en los cuestionarios sociales empleados en el apartado cuantitativo de la tesis. En el caso de los entrenadores, concretamente, se adaptaron de manera operativa las variables que se observan en la tabla 7.1.

Tabla 7. 1. Factores, cuestionarios, variables y adaptación de las preguntas a entrevistas a entrenadores

FACTOR	TEST	VARIABLE/CATEGORÍA	PREGUNTA DE LA ENTREVISTA
Expectativa de los entrenadores	MPS	Perfeccionismo	¿Qué espera de sus jugadores?
Críticas de los entrenadores	MPS	Perfeccionismo	¿Cuándo cree usted que es necesario un castigo?
Preocupación por los errores	MPS	Perfeccionismo	¿Cuándo debería preocuparse un jugador si comete un error?
Concentración	ACSI-28	Habilidades de Afrontamiento	¿Cómo de concentrada considera que está su plantilla cuando juega al fútbol?
Confianza y Motivación	ACSI-28	Habilidades de Afrontamiento	¿Cómo de duro considera que trabajan sus jugadores?
Capacidad para la formación	ACSI-28	Habilidades de Afrontamiento	¿Cómo se toma su plantilla las críticas de su entrenador?
Disfrute	PACES	Disfrute	¿Qué piensa del disfrute en el fútbol? ¿Del 1 al 10, cuánto diría que disfrutan sus jugadores?
Burnout	ABQ	Burnout	Desde que comenzó a trabajar como entrenador ¿diría que disfruta más o menos con el fútbol?
Burnout	ABQ	Burnout	Emocionalmente, ¿hasta qué punto diría que se siente cansado de ser entrenador?
Orientación al Ego/Tarea	TEOSQ	Orientación al Ego/Tarea	Como entrenador ¿qué piensa del talento y el esfuerzo? ¿Cómo describiría su actual plantilla respecto a estos dos aspectos?
Clima de diversión en el aprendizaje	PIMQ-2	Clima motivacional	¿Qué piensa de la diversión en el aprendizaje?
Clima de éxito sin esfuerzo	PIMQ-2	Clima motivacional	¿Qué piensa de que sus jugadores logren éxitos sin esfuerzo?
Clima de preocupación	PIMQ-2	Clima motivacional	¿Qué piensa de los errores que comete su equipo?
Competencia	ESCALA NPB EN FUTBOL	Necesidades Psicológicas Básicas	¿Cuánto diría que han progresado sus jugadores de cara al objetivo final que usted tiene en mente?
Relación	ESCALA NPB EN FUTBOL	Necesidades Psicológicas Básicas	¿Cómo de buena diría que es la relación entre los jugadores de su plantilla?
Autonomía	ESCALA NPB EN FUTBOL	Necesidades Psicológicas Básicas	¿Hasta qué punto cree que los ejercicios durante los entrenamientos se ajustan a los intereses de sus jugadores?
Apoyo a la Autonomía	SCQ	Apoyo a la Autonomía	¿Hasta qué punto le resulta útil que los jugadores comenten sus preferencias a la hora de entrenar?
Apoyo a la Autonomía	SCQ	Apoyo a la Autonomía	¿Hasta qué punto le parece necesaria la comunicación entre un entrenador y sus jugadores?

En el caso de las entrevistas realizadas a los padres las variables consideradas fueron las siguientes (ver tabla 7.2):

Tabla 7. 2. Factores, cuestionarios, variables y adaptación de las preguntas a entrevistas a familias

FACTOR	TEST	VARIABLE/CATEGORÍA	PREGUNTA DE LA ENTREVISTA
Autoconcepto académico	AF5	Autoconcepto	¿Cómo considera que es su hijo en el ámbito académico?
Autoconcepto social	AF5	Autoconcepto	¿Cómo considera que es su hijo en el ámbito social?
Autoconcepto emocional	AF5	Autoconcepto	¿Cómo considera que es su hijo en el ámbito emocional?
Autoconcepto familiar	AF5	Autoconcepto	¿Cómo considera que es su hijo en el ámbito familiar?
Autoconcepto físico	AF5	Autoconcepto	¿Cómo considera que es su hijo en el ámbito físico?
Concentración	ACSI-28	Habilidades de Afrontamiento	¿Cómo de concentrado/a considera que está su hijo/a cuando juega al fútbol?
Confianza y Motivación	ACSI-28	Habilidades de Afrontamiento	¿Le parece que su hijo/a trabaja duro en el deporte? ¿Por qué?
Capacidad para la formación	ACSI-28	Habilidades de Afrontamiento	¿Cómo se toma su hijo/a las críticas de su entrenador?
Competencia personal	RS	Resiliencia	¿Cómo de disciplinado/a considera a su hijo?
Competencia personal	RS	Resiliencia	¿Qué tal se las podría arreglar por sí solo ante una situación difícil?
Aceptación de uno mismo y de la vida	RS	Resiliencia	¿Qué cree que su hijo piensa de sí mismo y de su vida?
Expectativas de los padres	MPS	Perfeccionismo	¿Qué espera de su hijo?
Críticas de los padres	MPS	Perfeccionismo	¿Cuándo cree usted que es necesario un castigo?
Preocupación por los errores	MPS	Perfeccionismo	¿Cuándo debería preocuparse su hijo/a si comete un error?
Orientación al Ego	TEOSQ	Orientación al Ego/Tarea	¿Cómo ve el resto de jugadores del equipo respecto a su hijo?
Orientación a la Tarea	TEOSQ	Orientación al Ego/Tarea	¿Qué tal considera que se esfuerza su hijo para aprender en el fútbol?
Clima de diversión en el aprendizaje	PIMQ-2	Clima motivacional	¿Qué piensa de la diversión en el aprendizaje?
Clima de éxito sin esfuerzo	PIMQ-2	Clima motivacional	¿Qué piensa de que su hijo/a logre éxitos sin esfuerzo?
Clima de preocupación	PIMQ-2	Clima motivacional	¿Qué piensa de los errores que comete su hijo/a?
Disfrute	PACES	Disfrute	¿Qué piensa del disfrute en el fútbol? ¿Del 1 al 10, cuánto diría que disfruta su hijo/a?

Asimismo, se incluyeron una serie de preguntas orientadas a la obtención de datos generales y de feedback de la entrevista.

En el caso de entrenadores entrevistados:

- ¿Cuántos años lleva ejerciendo de entrenador?
- ¿Qué nivel de entrenador tiene actualmente?
- ¿Había trabajado con un psicólogo del deporte en alguna ocasión con anterioridad?
- ¿Cómo diría que es su actual plantilla?
- ¿Y con los padres de los jugadores de su plantilla, cómo diría que es su relación?
- Para finalizar, ¿del 1 al 10 cuál sería su satisfacción con su equipo y cómo se ha sentido durante la entrevista?

En el caso de familiares entrevistados:

- ¿Practica o ha practicado actividad física o algún tipo de deporte?
- ¿Cómo prefiere pasar tiempo con su hijo?
- ¿Qué espera que le aporte el fútbol a su hijo?
- ¿Se plantea que su hijo/a se dedique profesionalmente al fútbol?
- ¿Cómo diría que es el entrenador de su hijo? ¿Del 1 al 10 cuál sería su satisfacción?
- Para finalizar, ¿cómo se ha sentido durante la entrevista?

En ambos casos, dichas preguntas tuvieron una utilidad meramente exploratoria en el perfil de los participantes y de su grado de satisfacción con su participación en el estudio.

7.4. Material

El audio de las entrevistas fue recogido a través de un micrófono externo modelo Snow Ball Ice con conexión USB directa al programa de grabación GarageBand de un Mac Book Air. El resultado de las grabaciones de sonido, en formato .mp3, fue exportado al disco del ordenador para su posterior mezcla con el material visual obtenido a través de la cámara, modelo Nikon Coolpix p530, derivándose de esta

unión los documentos primarios con los que se compuso la unidad hermenéutica en el programa ATLAS.ti.

Una de las sesiones, fue grabada con la cámara y el micrófono de un ordenador portátil Acer con sistema operativo Windows 10 (entrenador de la categoría cadete) Las diferencias, tales como la cercanía del micrófono a la voz del participante y el ángulo de la cámara, en ningún caso constituyeron un peligro para la continuidad y/o calidad del material obtenido.

7.5. Instrumentos de recogida de datos

A fin de recoger la valoración de los participantes sobre las variables objeto de estudio, se elaboró un instrumento de observación Ad-hoc de carácter deductivo (con base en los modelos escritos de entrevista para padres y entrenadores). Tal y como se muestra en las tablas 7.1 y 7.2., los criterios para la elaboración de las preguntas se basaron en los marcos teóricos de los cuestionarios validados y empleados en el apartado cuantitativo de la tesis, obtándose por la adaptación de los enunciados de ítems de cada factor de manera que fuesen dirigidos a padres y entrenadores.

En el caso de la entrevista a entrenadores se añadieron, además, dos preguntas referentes a la variable de burnout.

Ambas entrevistas contaron con un apartado de preguntas generales al inicio de la misma, orientadas tanto al establecimiento de un adecuado clima de rapport como a la obtención de datos genéricos, de la misma manera que al cierre, orientadas a la obtención de un feedback y una valoración general de la satisfacción con su plantilla, en el caso de los entrenadores.

7.6. Procedimiento

En primer lugar, se informó al director deportivo de la Unión Deportiva donde tuvieron lugar las entrevistas de la intencionalidad de realizarse estas, así como del procedimiento, contenido y compromiso de privacidad de las mismas.

Se acordó el empleo de la zona de trabajo habitual del psicólogo del deporte, la enfermería, para la realización de las entrevistas y se solicitó al club la facilitación de una mesa y sillas que servirían para el acomodo de los participantes durante la misma.

A fin de garantizar la corrección de la grabación del material, se contactó con una persona que actuó como ayudante técnico para el inicio y fin de las grabaciones, así como de la comprobación de la configuración del material informático empleado. Esta persona no intervino en ningún momento de la entrevista, limitándose en los minutos previos a ajustar la cercanía del micrófono en función de la comodidad del entrevistado y a calibrar la orientación del foco de luz instalado para mayor calidad de las imágenes recogidas. Se empleó trípode para garantizar la estabilidad de la cámara.

A lo largo del mes previo a la grabación de entrevistas, se contactó de manera presencial con los padres que acudieron al club y se informó de la posibilidad de participar en el estudio. Se animó a la participación, abogando, en todo momento, por la voluntariedad de la participación, la privacidad de las grabaciones y su posterior eliminación tras la conclusión de la investigación para la que serían usadas. Este aspecto fue garantizado y recogido explícitamente en las grabaciones realizadas posteriormente. La participación de padres en el estudio contó con seis participantes voluntarios, de los cuales, finalmente, solo se concretó la participación de tres.

En el caso de los entrenadores, el contacto se realizó de manera individualizada durante los periodos en los que se encontraron en el club. Se garantizaron los mismos términos de privacidad y voluntariedad ofrecidos a los padres, contando con un grado considerablemente superior de interés en la participación. Se informó del interés de doce entrenadores varones y una entrenadora, concretándose finalmente en la actuación de diez participantes.

Las entrevistas fueron realizadas en horario de tarde, en función de la disponibilidad de los participantes, velándose por la creación de un clima relajado en los momentos previos, agradeciendo su participación de manera explícita y con el ofrecimiento de una bebida de la cafetería que pudiera mantener a lo largo de la entrevista. Tanto de manera previa como una vez iniciada la grabación se explicó la inexistencia de respuestas buenas o malas a las preguntas, pretendiéndose recoger simplemente su opinión respecto a las cuestiones consultadas.

Durante los minutos que duraron las entrevistas se mantuvo un protocolo de comunicación no verbal que minimizara las intervenciones verbales del entrevistador a través de pautas de escucha activa, de asentimiento y expresiones gestuales encaminadas a que el entrevistado expresara libremente su opinión. En caso de incomprensión o solicitud de mayor concreción de las preguntas, se repitió la pregunta y, en última instancia, se procuró la ejemplificación de la misma de manera genérica. Las intervenciones del entrevistador a este respecto fueron muy reducidas. La media de duración de la entrevista fue de en torno a quince minutos, constando de diez minutos el documento primario más breve y diecinueve el más extenso.

Tras la finalización de las grabaciones, el material obtenido recogido fue importado al programa ATLAS.ti para la creación de una unidad hermenéutica.

Se procedió al visionado y codificación de los documentos primarios a través de un sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyente que generó 52 categorías derivadas de once grupos de códigos con referencia en las variables de estudio.

Asimismo, se creó un grupo de códigos de categorías mixtas, denominado “Generales” para incluir codificaciones referentes a las respuestas de los participantes a las preguntas de inicio y cierre de la entrevista. Este grupo de códigos contuvo finalmente 27 categorías, de las que dos no llegaron a ser objeto de codificación.

Asimismo, se creó un segundo grupo de códigos de categorías mixtas denominado “Motivos” para referenciar las atribuciones de causalidad o relación verbalizadas por los entrevistados en respuesta a preguntas sobre las variables de estudio. La generación de códigos fue realizada conforme al visionado de los documentos primarios, adaptándose los nombres de los códigos desde las verbalizaciones de los entrevistados hacia un lenguaje académico y cercano al campo de la psicología. Este grupo de códigos fue objeto de revisión y agrupación de códigos de manera que se procuró la reducción del total sin pérdida de la información contenida. El grupo contuvo finalmente 29 códigos.

7.7. Control de la calidad del dato

A fin de realizar el control de la calidad del dato se calculó la concordancia intraobservadores (Anguera y Hernández-Mendo, 2013), para lo cual codificó el documento primario “Entrenador 8” en dos momentos temporales distintos, separados por un periodo de cuatro meses el primero respecto al segundo.

El criterio para elección del documento primario a recodificar se fundamentó en el mayor número de citas de la unidad hermética, de este modo, en la primera de las codificaciones se generó un total de 66 citas. La segunda codificación del mismo documento generó tres citas menos disminuyendo, en total, a 63 citas.

Tabla 7. 3. Frecuencias de los dos momentos de observación para el análisis de la calidad del dato

Códigos	Obs.1	Obs. 1 bis
A Favor Clima Diversión en el Aprendizaje	4	3
Apoyo a la Autonomía	1	1
Aumento del disfrute desde que se es Entrenador	1	1
Baja Capacidad para la Formación	5	5
Baja Concentración	3	3
Baja Confianza y Motivación para la Realización	2	2
Cansancio de la profesión	1	1
Descripción Positiva de la Plantilla	1	1
Disminución del disfrute desde que se es Entrenador	1	1
Elevada Capacidad para la Formación	1	1
Elevada Concentración	1	1
Elevada Confianza y Motivación para la Realización	2	2
Elevado Disfrute	1	1
En Contra Clima Preocupación	4	4
Expectativas Elevadas sobre los Jugadores	1	1
Feedback positivo de la Entrevista	1	1
Importancia percibida de la comunicación por parte del entrenador	1	1
Insatisfacción de Autonomía	1	1
Insatisfacción de Competencia	2	1
Insatisfacción de Relación	2	2
Moderado Disfrute	2	1
Motivo: Categoría del equipo	1	1
Motivo: Importancia como alternativa al liderazgo autoritario	1	0
Motivo: Necesidad de realizar ejercicios diferentes a los intereses de los jugadores	1	1
Motivo: Número de años jugando al fútbol	1	1
Nivel 1	1	1
No Experiencia Previa con Psicólogo del Deporte	1	1
Orientación a la Tarea de Jugadores	2	2
Orientación a la Tarea del Entrenador	3	3
Orientación al Ego de Jugadores	4	4
Relación Positiva del Entrenador con los Padres	2	2
Satisfacción Baja con el Equipo	1	1
Satisfacción de Competencia	2	2
Satisfacción de Relación	4	4
Satisfacción Elevada con el Equipo	2	2
Satisfacción Media con el Equipo	2	2
Seis a Nueve años como entrenador	1	1

De las tres citas de diferencia producidas en la segunda observación, una correspondió tuvo lugar en forma de división en dos citas del código “Insatisfacción de Competencia” separadas por escasos segundos de grabación, siendo anotada como una sola continuación en la segunda observación. Por su parte, dos se produjeron en forma de omisión, como se puede observar en la tabla 7.3.

A partir de la tabla de frecuencias, se atendió a los índices de correlaciones derivados de los coeficientes Tau de Kendall, Pearson y Spearman. Los resultados obtenidos acerca de la concordancia intraobservadores arrojaron valores de: 0.89 correspondientes al coeficiente Tau de Kendall, 0.99 en referencia al coeficiente de Pearson y 0.92 para el coeficiente de Spearman.

Cuando se realiza un análisis de generalizabilidad (Cronbach, Rajaratnam, y Gleser, 1963; Cronbach, Gleser, Nanda, y Rajaratnam, 1972; Blanco-Villaseñor, Castellano, Hernández-Mendo, Sánchez-López y Usabiaga, 2014) sobre el modelo [c]/[o] (categorías/observadores), siendo éste un modelo cruzado de 2 facetas para observadores y 37 para categorías, se obtiene que el mayor porcentaje de varianza está asociado a las categorías (95,757%) y prácticamente nulo a los revisores (0,354%).

Suma de cuadrados								
G-Parámetros								
Optimización								
Información								
Diseño de medida:								
[c] / [o]								
Nombres	Niveles	Tamaño del universo	Descripción					
[o]	2	INF	observadores					
[c]	37	INF	categorías					
Fuentes de...	Suma de cu...	Grado de li...	Cuadrado ...	Aleatorio	Mixtos	Corregidos	%	Error están...
[o]	0.216	1	0.216	0.005	0.005	0.005	0.354	0.005
[c]	89.622	36	2.489	1.220	1.220	1.220	95.757	0.286
[o][c]	1.784	36	0.050	0.050	0.050	0.050	3.889	0.011

Figura 7. 1. Captura de pantalla del análisis de generalizabilidad

Los índices G relativo y G absoluto, respectivamente, para el modelo [c]/[o] son 0,980 y 0,978. Lo que indica un alto y adecuado nivel de fiabilidad de la calidad del dato intra-observadores.

7.8. Análisis cualitativo de los datos

El análisis cualitativo a través del programa ATLAS.ti se realizó siguiendo un método de codificación directa sobre documentos primarios de formato audiovisual .mp4, lo que generó una unidad hermenéutica compuesta por 11 documentos primarios, 551 citas y 123 códigos. De estos 123 códigos, solo 108 tuvieron carácter analítico en los grupos de códigos del sistema de categorías y grupos de códigos de categorías mixtas “Generales” y “Motivos” previamente nombrados, componiéndose de verbalizaciones y anotaciones aisladas los quince códigos restantes (ver Figura 8.2).

Se establecieron vínculos entre los códigos bajo los términos de asociación y contradicción ajustados a las verbalizaciones de los participantes, en total 133, lo que dio posibilidad a la creación de un total de 17 redes en las que se introdujo una representación gráfica de la totalidad de interacciones producidas.



Figura 7. 2. Imagen resumen de los datos de la unidad hermenéutica

7.9. Resultados del análisis cualitativo

Los resultados del análisis mostraron una fundamentación máxima de hasta treinta y cinco citas por código, correspondiente a las categorías de “En Contra Clima Preocupación” y “Orientación a la Tarea del Entrenador” (véase Figura 7.3.), y una mínima de cero correspondiente a diversas categorías en las que no se observó la existencia de verbalizaciones que hicieran posible su codificación.

La mayor densidad registrada fue de doce vínculos, concretamente para la categoría de “Satisfacción de Competencia”, seguida de la categoría “Orientación a la Tarea del Entrenador” con una densidad de once relaciones. La menor densidad fue nuevamente cero para todas aquellas categorías en las que no fueron establecidas relaciones de vinculación entre codificaciones.

Grupo de códigos	Nombre	Citas	Vínculos	Densidad
1. GENERALES	En Contra Clima Preocupación	35	9	1
2. MPS	Orientación a la Tarea del Entrenador	35	11	1
2P. AF5	A Favor Clima Diversión en el Aprendiz...	29	9	1
3. ACSI-28	Satisfacción de Competencia	22	12	1
3P. SR	Elevada Confianza y Motivación para la...	20	10	1
4. PACES	En Contra Clima Obtención del Éxito sí...	20	7	1
5. BURNOUT	Apoyo a la Autonomía	18	7	1
6. TEOSQ	Satisfacción de Relación	18	9	1
7. PIMQ-2	Elevado Disfrute	14	7	1
8. NPBasicas	Satisfacción Elevada con el Equipo	14	4	1
9. SCQ	Aumento del disfrute desde que se es...	11	7	1
10. MOTIVOS	Feedback positivo de la Entrevista	11	0	1
11. OTROS	Baja Concentración	10	7	1
13 Grupo(s)	Cansancio de la profesión	10	6	1
	Motivo: Edad de los jugadores	10	4	1
	Orientación al Ego del Entrenador	10	4	1
	Relación Positiva del Entrenador con lo...	10	1	1
	Baja Capacidad para la Formación	9	4	1
	No Experiencia Previa con Psicólogo de...	9	0	1
	Orientación a la Tarea de Jugadores	9	8	1
	Elevada Capacidad para la Formación	8	7	1
	Orientación al Ego de Jugadores	8	9	1
	Satisfacción de Autonomía	8	6	1
	Elevada Concentración	7	3	1
	Insatisfacción de Autonomía	7	4	1
	Insatisfacción de Competencia	7	9	1
	Importancia percibida de la comunicaci...	6	0	1
	Insatisfacción de Relación	6	3	1
	Moderado Disfrute	6	4	1
	Relación Inexistente del Entrenador co...	6	1	1
	Descripción Positiva de la Plantilla	5	0	1

Figura 7. 3. Fragmento del administrador de códigos ordenado por fundamentación ascendente

La totalidad de códigos con sus respectivos índices de fundamentación y densidad ha sido incluida en el Anexo V de la tesis.

En cuanto a los vínculos establecidos entre las variables estudiadas, a continuación, se procede a la exposición de las diecisiete redes creadas con la totalidad de relaciones establecidas entre los once documentos primarios que componen la unidad hermenéutica.

7.9.1. Apoyo a la Autonomía

Con una fundamentación de dieciocho codificaciones y una densidad de siete vinculaciones para la categoría, el mapa de red semántica obtenido para los vínculos de diferentes categorías con respecto a la categoría de “Apoyo a la Autonomía” fue el siguiente:

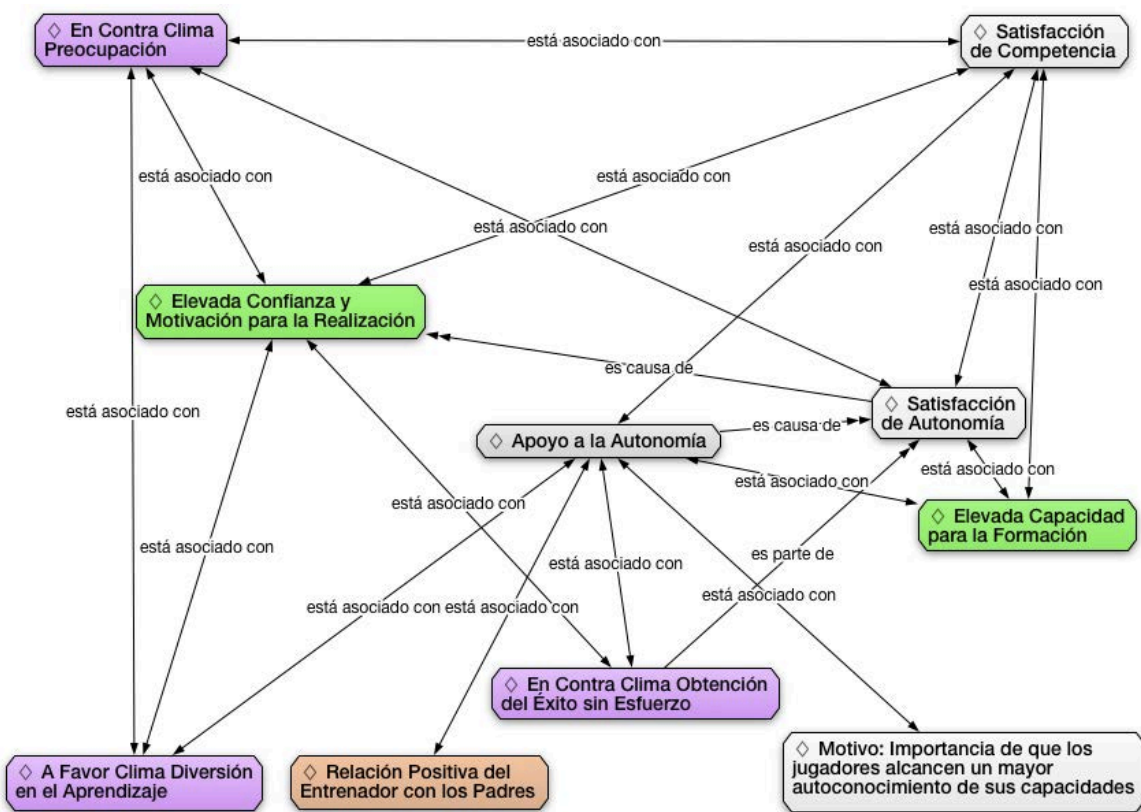


Figura 7. 4. Red semántica de la categoría "Apoyo a la Autonomía"

Teniendo en cuenta que la información contenida en la red se corresponde a la opinión de los participantes, se han detectado los siguientes vínculos de causa con la categoría de Apoyo a la Autonomía:

a) **“Apoyo a la Autonomía” percibido como causa de la categoría “Satisfacción de Autonomía”.**

Vinculación establecida en verbalizaciones del documento primario de la plantilla “Alevín A”, con codificaciones para ambos entrenadores. Se establece una relación directa entre el apoyo a la autonomía por parte del entrenador citada tanto en la práctica diaria de entrenamientos cuando los jugadores proponen la realización de una determinada jugada, como a la hora de diseñar los propios jugadores el sistema de alineación (no así los jugadores que componen dicho sistema) antes de salir a disputar un partido. Esta relación de causalidad, no obstante, en ocasiones se encuentra mediada por la categoría “En Contra del Clima de Obtención del Éxito sin Esfuerzo”, como requisito previo de un compromiso de trabajo e interés por parte de los jugadores para que los entrenadores cedan a las peticiones iniciadas por los mismos. De manera indirecta, se establece una relación de ambas categorías (éxito sin esfuerzo y satisfacción de autonomía) con la categoría de “Elevada Confianza y Motivación para la Realización”. Esta relación de vínculos “circular” (véase Figura 7.5.) advertiría en la categoría de apoyo a la autonomía, en base a las verbalizaciones de dichos entrenadores, una relación de segundo grado sobre la categoría “Elevada Confianza y Motivación para la Realización” de los jugadores.

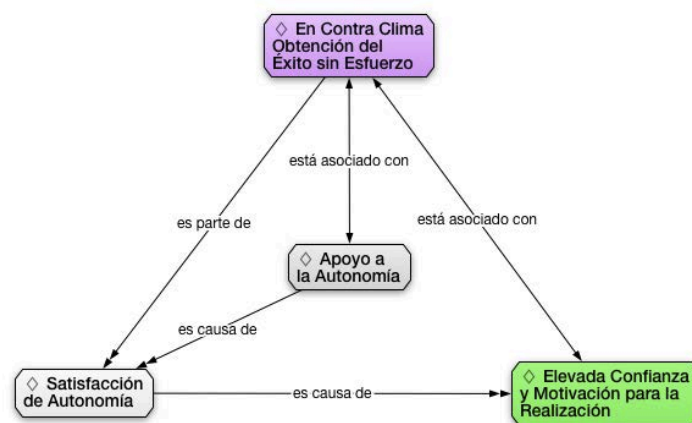


Figura 7. 5. Primer ejemplo de un fragmento de la red "Apoyo a la Autonomía"

En referencia a verbalizaciones producidas en el documento primario “Alevín B”, el apoyo a la autonomía se asociad, asimismo, como causa de “Satisfacción de Autonomía” y “Elevada Confianza y Motivación para la Realización” sirviendo, según los entrenadores, para premiar conductas a través de ejercicios deseados por los jugadores, así como para trabajar determinados aspectos percibidos por el entrenador como complicados a través de actividades que los jugadores proponen.

En el documento primario de la plantilla “Infantil”, el apoyo a la autonomía se establece, asimismo, como causa de Satisfacción de la Autonomía y como método de distensión, con menor implicación a nivel de competición:

“... Se interactúa con ellos, se les dice ¿hoy qué queréis hacer? Hay días que les damos vía libre para que disfruten y hagan las cosas que ellos quieren.”

En el documento de la plantilla “Cadete”, por su parte, se produce una vinculación entre las categorías “Apoyo a la Autonomía” y “Satisfacción de la Autonomía” con las categorías de “Satisfacción de la Competencia” y “Elevada Capacidad de Formación” (véase Figura 7.6.).

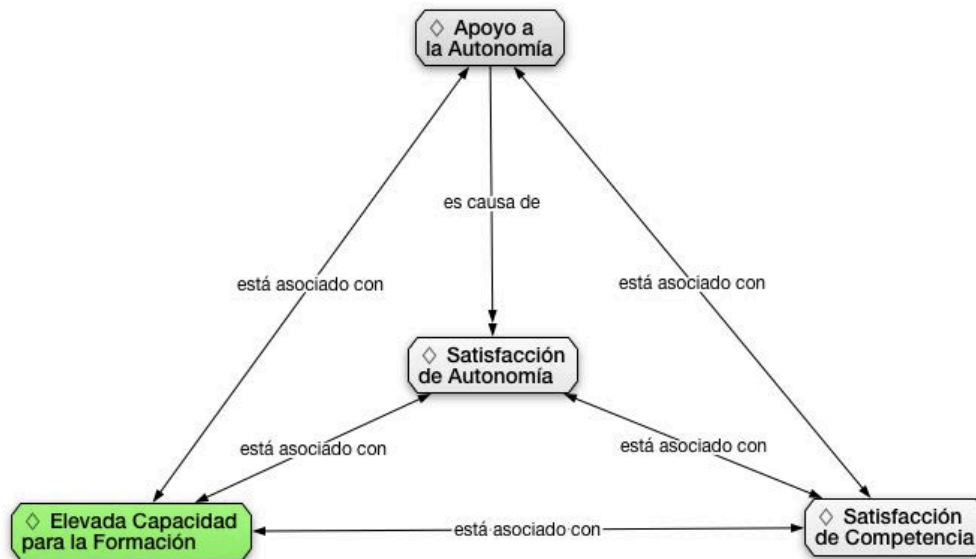


Figura 7. 6. Segundo ejemplo de un fragmento de la red "Apoyo a la Autonomía"

Estos nexos se muestran en la respuesta del entrenador a la pregunta “¿Qué piensa de los errores de su equipo?”, diseñada para evaluación del clima de preocupación:

“Cuando comete errores mi equipo yo intento de corregirlos hablando, si es individual, con la persona apartada, y si es colectivo, intento, en el grupo de trabajo de los entrenamientos, corregir el error preguntándoles a ellos cómo lo harían. O sea, estimulando un poco para la próxima vez estén un poco más atentos. Si tú a ellos, les dices y les preguntas ¿cómo lo harías tú? Aunque sea errónea la pregunta, tú te los llevas a tu terreno y les dices ¿no sería mejor así?, “ah, sí”. Y ellos mismos sacan las soluciones, con lo cual en la siguiente jugada ellos mismos, no porque yo se lo diga o se lo demuestre, lo hacen. Ellos lo hacen por error, entonces si ellos aprenden a solucionar los errores, más van a crecer.”

En el caso de la plantilla “Bebé”, se codifica la categoría de apoyo a la autonomía como parte de una verbalización donde se señala la utilidad de permitir que los jugadores realicen propuestas para conocer sus niveles de satisfacción con ejercicios practicados en entrenamientos anteriores, al igual que como método de elección de aquellos ejercicios de coordinación que más se ajustan al interés de los jugadores.

Para la plantilla “Prebenjamín”, esta relación se muestra a través de la otorgación de recompensas al final de los entrenamientos mediante la elección de un último ejercicio a discreción de los jugadores.

b) “Apoyo a la Autonomía” en asociación con diferentes categorías.

Se han relacionado codificaciones en la unidad hermenéutica que, si bien no han sido descritas en términos de causalidad o contradicción, han sido añadidas en la red:

Asociación con la categoría mixta “Relación positiva del entrenador con los padres”

Vinculación establecida en el documento primario correspondiente al entrenador de las plantillas “Juvenil” y “Femenino” en respuesta a la pregunta “¿Hasta qué punto le resulta útil que los jugadores comenten sus preferencias a la hora de entrenar?”:

“A mí me resulta muy útil, suelo hablar bastante. Ya te digo, como con los padres, porque al fin y al cabo todos formamos parte del equipo (...) Ya podemos estar más o menos de acuerdo, pero todo vale. Así que las opiniones me son bastante útiles.”

Esta asociación se produjo de manera espontánea en los minutos finales de la entrevista a dicho entrenador sin haberse mencionado de manera explícita a los padres desde el primer minuto de grabación.

Asociación con la categoría mixta “Motivo: Importancia de que los jugadores alcancen un mayor autoconocimiento de sus capacidades”

Vinculación establecida en el documento primario correspondiente a la entrevista al entrenador de la plantilla “Cadete” en respuesta a la pregunta “¿Cómo de duro considera que trabajan sus jugadores?”, dirigida a la evaluación de la Confianza y Motivación para la Realización. La respuesta del entrenador, sin embargo, fue ofrecida en términos de apoyo a la autonomía y la creación de la categoría mixta asociada se realizó para su inclusión en el grupo de códigos “Motivos”, con lo que se pretendió recoger la explicación personal de dicho entrenador a su planteamiento. La verbalización fue:

“Yo la dureza se la dejo elegir a ellos. ¿Por qué? Porque ellos tienen que saber el límite y yo conozco el límite de cada uno, o intento conocer el límite de cada uno. Al que esté haciendo menos, le voy a exigir más y al que esté a tope, aún viendo yo que no está haciendo el ejercicio bien, le digo que continúe esforzándose.”

La realización de esta verbalización por parte del entrenador, en el minuto tres de la entrevista, se asemeja a la respuesta ofrecida posteriormente por el mismo técnico a la pregunta dirigida a la evaluación del clima de preocupación, en el minuto diez, a la que se hizo referencia en el primer apartado de vínculo de causalidad de este mismo epígrafe. Por su parte, fruto de esta verbalización, además, se codificaron las categorías de “En contra Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo”, “Orientación a la Tarea del Entrenador” y “En contra Clima Preocupación”.

Asociación con la categoría “A Favor Clima de Diversión en el Aprendizaje”

Vinculación establecida en el documento primario del segundo entrenador de la plantilla “Alevín A” cuando tras codificarse la postura favorable a dicho clima, se transcribe:

“(…) “Esto me gusta”, que te digan en un ejercicio “me gusta”, que no tengas que estar todo un entrenamiento mandando a un niño a correr. (...) Tú si sabes hacer un entrenamiento con un juego, el niño va a estar corriendo porque le va a gustar, no es lo mismo que mandarle a hacer algo monótono como dar vueltas al campo.”

En este sentido, la asociación con el clima de diversión en el aprendizaje se produce en términos próximos a los descritos en la vinculación de causalidad por parte del “Apoyo a la Autonomía” con respecto a la “Elevada Confianza y Motivación para la Realización” en los jugadores, descritos por los propios entrenadores de esta categoría.

7.9.2. Autonomía

La categoría satisfacción de la autonomía mostró una fundamentación de ocho codificaciones y una densidad de seis vinculaciones, siendo de siete y ocho la fundamentación y densidad para la categoría de insatisfacción. El mapa de red obtenido para los vínculos entre diferentes categorías con respecto a la satisfacción o insatisfacción de la autonomía ha sido reproducido de la siguiente manera:

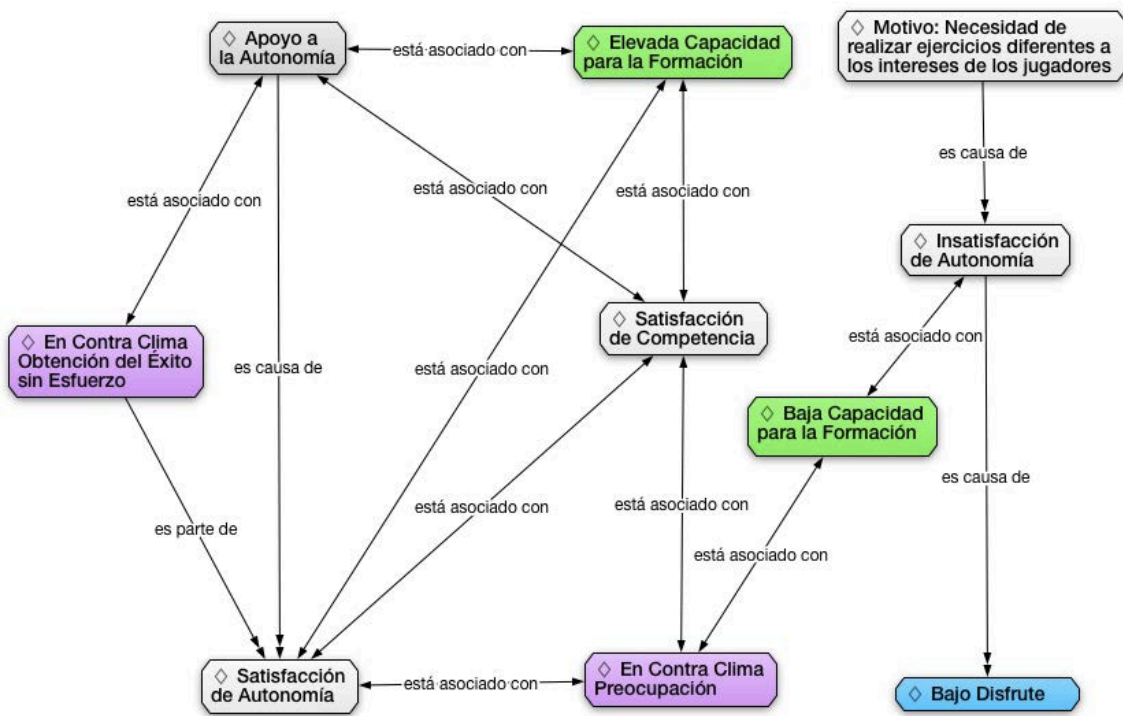


Figura 7. 7. Red semántica de categorías “Satisfacción” e “Insatisfacción de Autonomía”

Además del previamente mencionado vínculo de causalidad establecido entre la categoría de “Apoyo a la Autonomía” y “Satisfacción de Autonomía”, se han detectado los siguientes vínculos de causa con la categoría de Insatisfacción de Autonomía:

a) “Insatisfacción de Autonomía” como causa de “Bajo Disfrute”:

Vinculación establecida en el documento primario de la plantilla “Benjamín” como parte de una verbalización más extensa donde se codificaron las categorías: “A Favor Clima Diversión en el Aprendizaje”, “Bajo Disfrute”, “Insatisfacción de Relación” e “Insatisfacción de Autonomía”. La transcripción del planteamiento, abreviada para este vínculo, es la siguiente:

“... En el momento que ya van a empezar a hablar en casa, “mamá yo me estoy aburriendo del fútbol”, “¿y eso por qué?”. También puede ser porque tenga algún problema con los compañeros y uno no lo sepa, pero normalmente es ¿por qué? Porque están haciendo siempre ejercicios que no tienen disfrute (...) Como yo he escuchado otras veces: “Nada más que hacemos correr”, en otras plantillas. Entonces eso el niño lo nota y se aburren.”

El planteamiento del técnico se encuadra en torno a descripciones de rutinas de entrenamiento externas a su plantilla como argumento para una posición favorable al clima de diversión en el aprendizaje.

b) Categoría mixta de “Motivo: necesidad de realizar ejercicios diferentes a los intereses de los jugadores” como causa de “Insatisfacción de la Autonomía”

La aparición de este vínculo entre la categoría mixta incluida en el grupo “Motivos” y la insatisfacción de la autonomía ha sido detectada en tres documentos primarios. Ejemplos transcritos de estas verbalizaciones serían:

- En respuesta a la pregunta “¿Hasta qué punto le resulta útil que los jugadores comenten sus preferencias a la hora de entrenar?”:

Entrenador A: *“Entiendo que ellos te digan, pues a lo mejor yo tengo ganas de no se qué, yo tengo ganas de no sé cuánto. Yo eso lo entiendo, la verdad, porque también lo he hecho. A mí no me gusta, porque tú vienes aquí con una serie de ejercicios que tú quieres trabajar ese día y tú, aunque te digan los niños una cosa u otra, tú vas a hacer esos ejercicios.”*

Entrenador B: *“Eso es muy normal, que en los entrenamientos te digan: “vamos a hacer tiro a puerta” o “vamos a hacer partido”, lo típico que más les gusta a ellos. Yo siempre les digo: “el entrenamiento ya está programado y eso es lo que hay”.”*

En respuesta a la pregunta: ¿Hasta qué punto cree que los ejercicios durante los entrenamientos se ajustan a los intereses de sus jugadores?

Entrenador C: *“A los intereses poco, porque yo sé que ellos quieren, nada más una pelota y jugar, partido y partido, ya ves. Que sí, que es cierto que cuando vienes a entrenar vienes a jugar al fútbol, tienes que terminar jugando al fútbol siempre. Pero también tienes que darle ese poquito que no les gusta para corregir ciertas manías que tengan los jugadores.”*

En dos de las ocasiones descritas (Entrenador A y B), no obstante, se produce una verbalización inmediatamente seguida de “Satisfacción de la Autonomía” a través del empleo de los minutos finales en la realización de alguno de los ejercicios propuestos, bajo la condición de un esfuerzo previo por parte de los jugadores y de la existencia de un tiempo extra en forma de minutos que han sobrado al final del entrenamiento.

c) “Satisfacción de Autonomía” e “Insatisfacción de Autonomía” en asociación con otras categorías.

La red de ambas categorías muestra determinados nexos de asociación establecidos algunos de ellos con anterioridad en la red de Apoyo a la Autonomía. Se trata del caso de la asociación con la categoría “En Contra Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo”, entendido como una condición de esfuerzo de los jugadores demandada por el entrenador durante los entrenamientos para acceder a satisfacer sus peticiones. Asimismo, la relación de asociación entre la satisfacción de la autonomía y las categorías de “Satisfacción de Competencia”, “Elevada Capacidad para la Formación” y

“En Contra Clima Preocupación” son descritas en los términos correspondientes al documento primario de la categoría Cadete señalados en el epígrafe de apoyo a la autonomía. Además de estas relaciones se detecta la siguiente:

- “Insatisfacción de Autonomía” en asociación con “Baja Capacidad de Formación”

Vinculación establecida en la verbalización previamente mostrada del “Entrenador C” cuando se hace referencia al interés característico de los jugadores por jugar partidos en horario de entrenamiento. Al respecto, cabe señalar que la codificación de “Baja Capacidad de Formación” en el documento primario del que procede la transcripción fue detectada de manera reiterada y en asociación con otras citas a dicha categoría que, en conjunto, instauran un discurso de mayor grado de complejidad (con presencia de categorías tales como de “Orientación al Ego de los Jugadores”) del que, a priori, es posible apreciar únicamente a través de la cita de esta verbalización. Para evitar el solapamiento de epígrafes, esta relación será descrita con mayor detenimiento en el epígrafe 7.9.6. referido a la red de las categorías de capacidad de formación.

7.9.3. Competencia

Referente a las categorías de “Satisfacción de Competencia” e “Insatisfacción de Competencia” se obtienen, respectivamente, fundamentaciones de veintidós y siete codificaciones y densidades de doce y ocho vinculaciones con otras categorías, ante lo que se configura la siguiente representación en forma de red (ver figura 8.8):

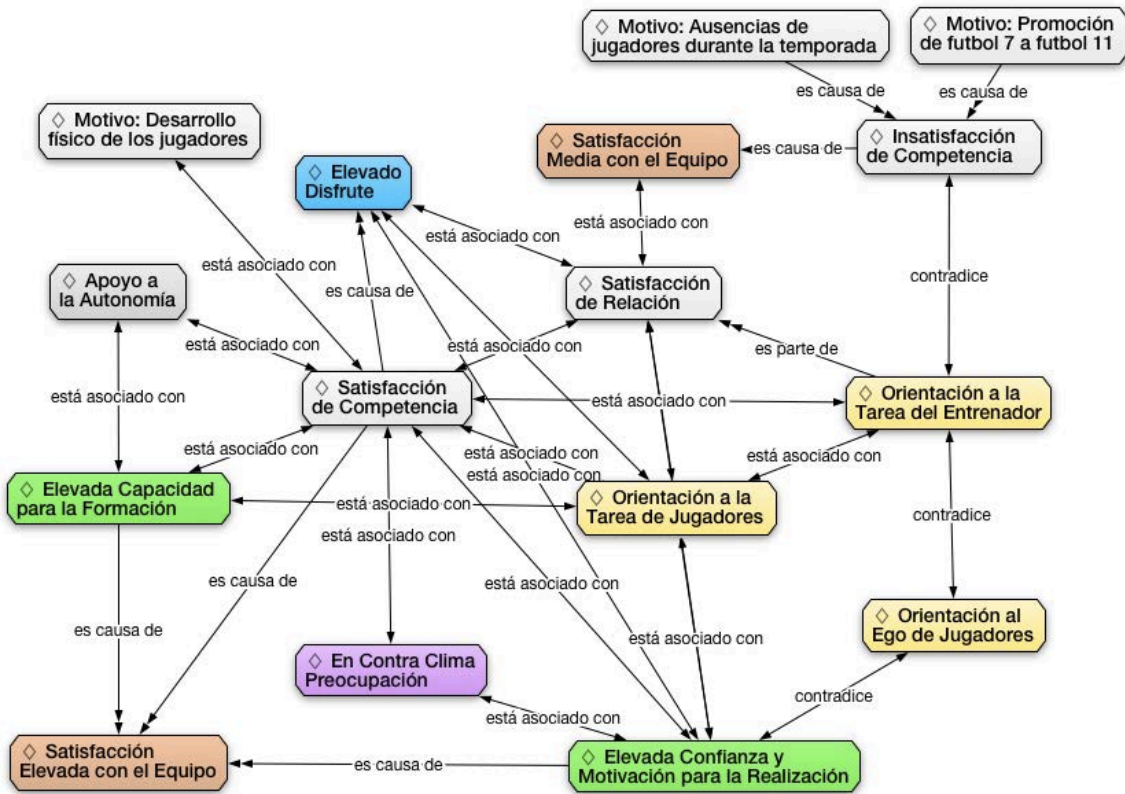


Figura 7. 8. Red semántica de las categorías "Satisfacción" e "Insatisfacción de Competencia"

La generación de la red para las categorías de satisfacción e insatisfacción de la competencia vio aumentada su complejidad debido al establecimiento de un mayor número de relaciones y a la cercanía temporal, en los documentos primarios, de otras codificaciones no relacionadas de manera directa con las mismas, pero sí a través de un segundo grado mediante la vinculación con una categoría enlazada de manera directa (por ejemplo, orientación al ego de los jugadores con respecto a orientación a la tarea del entrenador y elevada confianza y motivación para la realización). Pese a su implicación en la red, estas últimas serán mostradas con mayor detalle en sus respectivos epígrafes.

a) "Satisfacción de Competencia" como causa de Elevado Disfrute

Vinculación establecida en el documento primario correspondiente a la plantilla "Alevín A" en respuesta a la pregunta "¿Del 1 al 10 cuánto diría que disfrutaban sus jugadores?". La transcripción correspondiente fue la siguiente:

“Pues cuando ganan un diez, como es normal. Y cuando pierden, yo creo que, si ellos ven que lo han dado todo, ven que han competido bien, aunque no... Tengo una anécdota de un ocho a dos perdiendo y terminar el partido y decir “es que eran muy buenos y nosotros lo hemos dado todo”, bueno pues ahí seguramente se irían satisfechos un ocho o un nueve.”

Ante esta verbalización, se codificó, además, la categoría “Orientación a la Tarea de Jugadores,” estableciéndose un vínculo de asociación con las categorías “Elevado Disfrute” y “Satisfacción de Competencia”, como se señala en la red.

b) “Satisfacción de la Competencia” como causa de “Satisfacción Elevada con el Equipo”

Vinculación establecida en aquellas verbalizaciones donde los entrenadores hacen referencia al progreso de las plantillas, predominando aquellas orientadas a la mejora de la realización de tareas y en referencia al progreso colectivo a lo largo de la temporada.

c) “Insatisfacción de Competencia” como causa de “Satisfacción Media con el Equipo”

Vinculación establecida tras la codificación de la categoría “Satisfacción Media con el Equipo” en una verbalización extensa junto a otras categorías, tales como “Satisfacción de la Relación” y “Orientación a la Tarea del Entrenador”, vinculadas en dicha verbalización. La vinculación es descrita con mayor detalle en el apartado 7.9.17.

d) Categorías mixtas del grupo de códigos “Motivos” como causa de “Insatisfacción de la Competencia”

Se codificaron dos categorías mixtas tras verbalizaciones producidas en tres documentos primarios:

- Motivo: Promoción de fútbol 7 a fútbol 11

La categoría es creada tras reiterarse en diversas ocasiones durante los documentos primarios correspondientes a la plantilla “Alevín A”, la cual en la presente temporada se encontraba preparando su tránsito desde el fútbol de siete jugadores al de once. Este cambio, entre otras implicaciones, es explicado por los entrenadores en términos de mayor exigencia física (incremento en la extensión del terreno de juego, necesidad de adquirir mayor resistencia) y técnica (modificación en el sistema de juego al que están acostumbrados los futbolistas, necesidad de aprender a jugar en una demarcación o posición diferente a la actual), lo que genera sentimientos de incompetencia en la tarea y frustración por la mayor carga física en los entrenamientos.

- Motivo: Ausencia de jugadores durante la temporada

Categoría creada tras ser expresada de manera explícita por el entrenador de la plantilla “Cadete”, en la que las lesiones y enfermedades de jugadores durante la temporada afectaron significativamente de manera negativa al desempeño de otros jugadores que se vieron obligados a adaptarse a una demarcación diferente en la que habitualmente eran posicionados. La insatisfacción de la competencia es descrita en términos de frustración similares a los mencionados para la categoría mixta de promoción al fútbol once, con la circunstancia añadida de que, en esta plantilla, el cambio fue imprevisto y si afectó a nivel de competición en la presente temporada.

e) “Insatisfacción de Competencia” en contradicción con “Orientación a la Tarea del Entrenador”

Vinculación establecida en dos documentos primarios de entrenadores:

- Entrenador de la plantilla “Juvenil”, tras codificarse en diversas ocasiones previas “Orientación a la tarea del Entrenador” en respuesta a la pregunta “¿Cuánto diría que ha progresado su equipo respecto al objetivo final que usted se había planteado?”:

“... no han progresado tanto como a mí me gustaría, no han... Los conceptos que a lo mejor yo les he querido implantar, pues no los han llegado a... Pero ya, por ejemplo, van entrando en dinámicas más... Son más compañeros entre ellos, que al fin

y al cabo era uno de los objetivos que me había planteado con ellos. Que disfrutaran más como equipo y no como individualidades o de objetivos. Y de actitud, vamos. El tema de la actitud también lo he querido trabajar, aunque después como podemos ver en las expulsiones, malamente.”

- Entrenador de la plantilla “Cadete” en respuesta a la pregunta “¿Desde que comenzó a trabajar como entrenador, diría que disfruta más o menos con el fútbol?”:

“(…) en mi caso, el año pasado estaba con el equipo (...) de aquí, perdimos todos los partidos. “Todos los partidos”, algunos por goleada. Y yo estaba... Venía con más ganas. Los entrenadores de otros equipos y de otros clubes me decían “yo no sé cómo aguantas”. Yo venía con ganas e ilusión de seguir entrenando porque... No por el hecho de perder muchos partidos no estaban progresando. Yo veía que estaban progresando, ya vendrían los resultados más adelante.”.

f) Diferentes relaciones de asociación establecidas con la categoría de “Satisfacción de la Competencia”

Se han detectado la existencia de diversos vínculos de asociación (véase Figura 8.9). Algunos de ellos, como las categorías de “En Contra del Clima de Preocupación” y “Orientación a la Tarea del Entrenador” aparecen asociados tanto de manera directa con la satisfacción de la competencia de los jugadores, como de manera indirecta, a través de segundas categorías como “Orientación a la Tarea de los Jugadores” y “Elevada Confianza y Motivación para la Realización”.

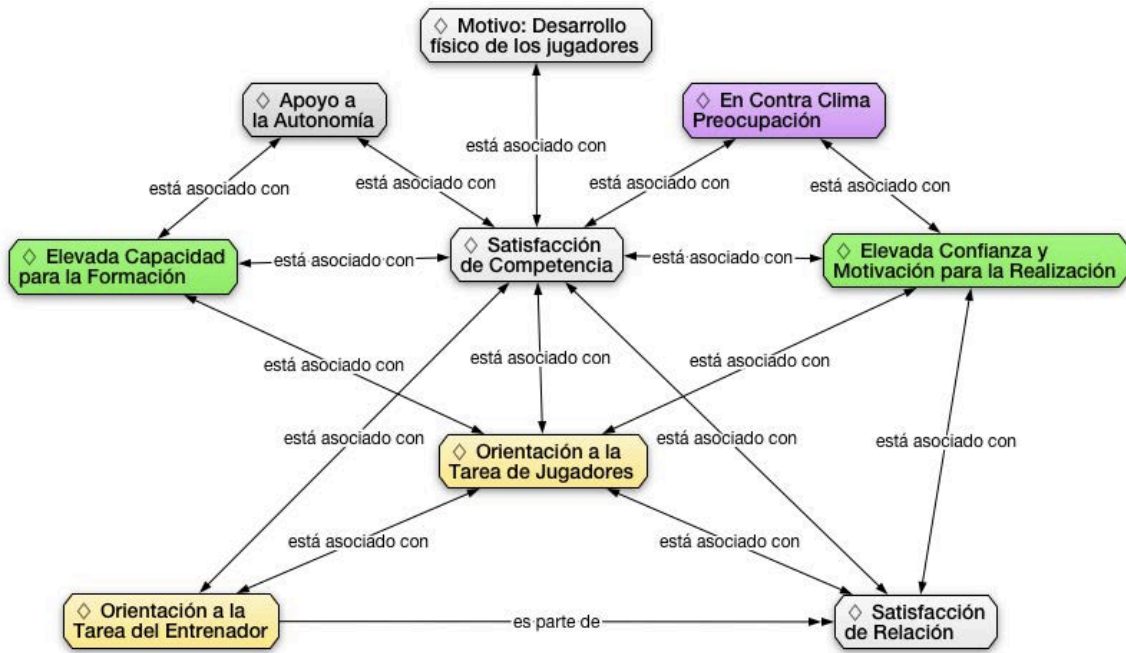


Figura 7. 9. Fragmento de red semántica para la categoría "Satisfacción de Competencia"

Asimismo, se hace referencia a la influencia positiva que se deriva de un temprano desarrollo físico en determinadas edades, como en la plantilla "Alevín B", sobre la satisfacción de la competencia de los jugadores debido la ventaja física que ofrece una complejión más desarrollada con respecto a sus pares.

7.9.4 Relación

Referente a las categorías de "Satisfacción de Relación" e "Insatisfacción de Relación" se obtiene una fundamentación de dieciocho vínculos para la categoría de satisfacción (densidad de nueve vinculaciones establecidas con otras categorías) y de seis para la insatisfacción (densidad de tres vinculaciones). Se configura la siguiente representación en forma de red:

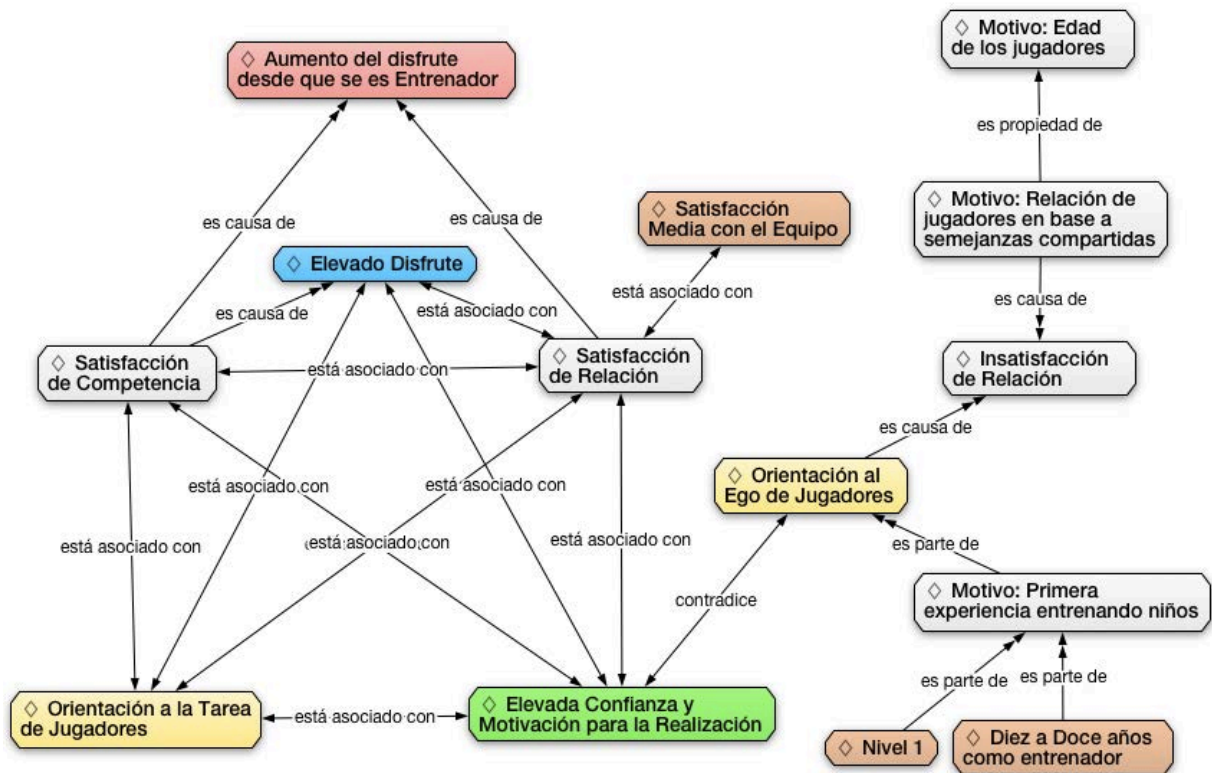


Figura 7. 10. Red semántica de las categorías "Satisfacción" e "Insatisfacción de Relación"

En el caso de las categorías de relación se establecen múltiples relaciones de asociación y, en menor medida, las siguientes relaciones de causa:

a) "Satisfacción de la Relación" como causa de "Aumento del disfrute desde que se es Entrenador"

Vinculación establecida en el documento primario de la plantilla "Benjamín" en respuesta a la pregunta "Desde que es entrenador, ¿diría que disfruta más o menos con el fútbol?", en la cual se codificó la categoría "Aumento del disfrute desde que se es Entrenador", agregada al grupo de códigos de la variable Burnout, a raíz de la siguiente transcripción generada como parte final de una verbalización más extensa:

"... también muchas veces se cansa uno (...) Pero como yo... El disfrute que yo veo... Y cuando tú los niños pasan tres o cuatro años, como yo he tenido jugadores... Hay jugadores que los entrené con nueve años y están ya metidos en diecisiete y ahora me ven, me dan un abrazo, (cita su propio nombre). Y eso uno es lo que se lleva. Eso, yo... No está pagado, no está pagado."

Asimismo, se codifica la misma vinculación en el documento primario de la plantilla “Alevín B” en respuesta a la misma pregunta. En este caso, se cita la satisfacción con el trato como una de las causas de aumento del disfrute desde que se es entrenador.

b) Categoría mixta de “Relación de los jugadores en bases a semejanzas compartidas” como causa de “Insatisfacción de relación”

Vinculación establecida en el documento primario correspondiente a la plantilla “Prebenjamín” en respuesta a la pregunta “¿Cómo de buena diría que es la relación entre los jugadores de su plantilla?”, a lo cual el técnico responde, al inicio de su declaración, con una serie de gestos no verbales que otorgan un tono reflexivo a la contestación, tales como inclinaciones de la cabeza hacia los lados, mirada apartada dirigida a un punto elevado, entonación dubitativa y silencios entre verbalizaciones:

“Yo diría que es buena... Aunque podría mejorarse, la verdad. Vuelvo a decírtelo otra vez, al notarse los cambios de... Al haber distintas edades, pues como que se nota que entre los más grandes se buscan más y los más chicos se buscan más, también.”

c) “Orientación al Ego de Jugadores” como causa de “Insatisfacción de la Relación”

Vinculación establecida en dos documentos primarios diferentes, ambos, en respuesta a la pregunta “¿Cómo de buena diría que es la relación entre los jugadores de su plantilla?” a lo que los entrenadores responden haciendo referencia a la existencia de celos y “piques” causados por una elevada competitividad interna. Una de las verbalizaciones, de mayor extensión, fue la siguiente:

“Pues la verdad, que en diez años que llevo entrenando, yo creo que la peor relación que he visto entre jugadores de un equipo. No es que se lleven mal, porque los niños son amigos todos, pero bueno yo nunca había vivido que un niño se pelee con otro en un entrenamiento y a los dos minutos sean hermanos. Entonces pues... A mí me chocó. También al no llevar nunca niños chicos pues me chocó esa relación. Pero vamos, a parte de ahí, son amigos todos, se van a cenar tal y cual. Que se llevan bien, pero bueno que sí que ese choque que... Compiten por todo y ahí siempre llegan los roces.”

d) Diferentes relaciones de asociación establecidas con la categoría de Satisfacción de la Relación

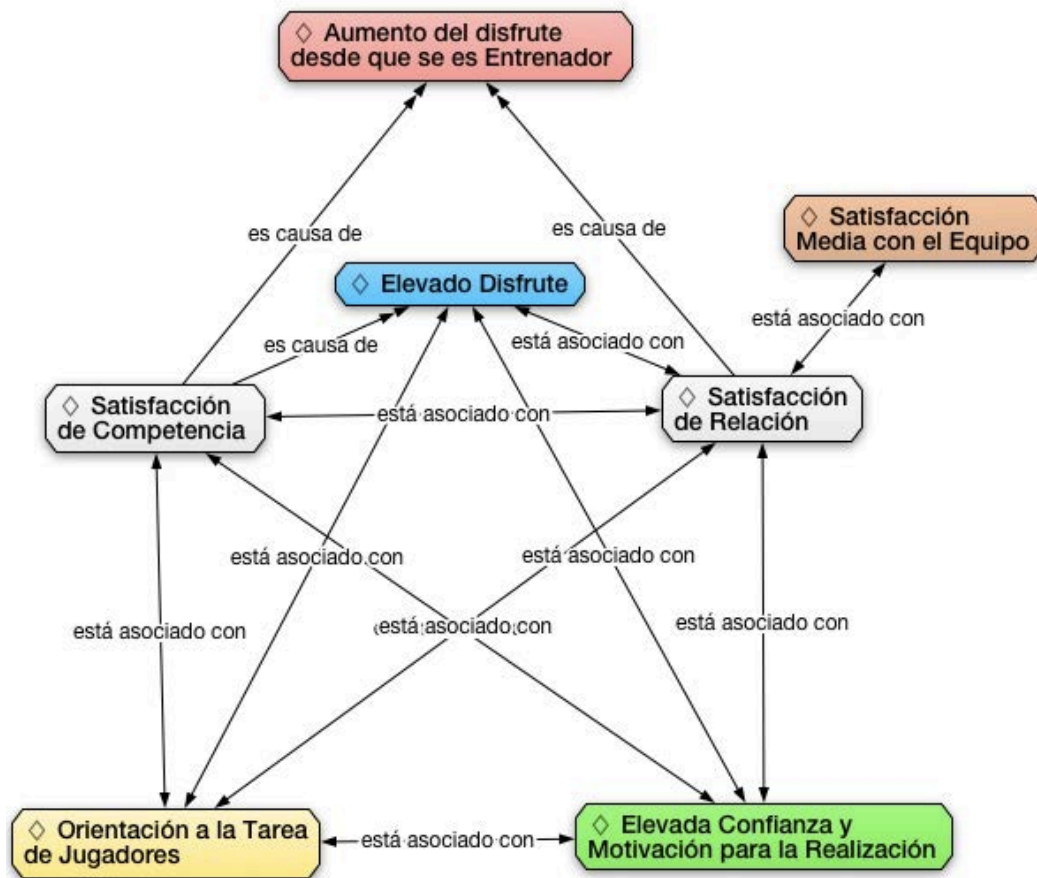


Figura 7.11. Fragmento de red para la categoría "Satisfacción de Relación"

Se han detectado diversas vinculaciones con la categoría de "Satisfacción de Relación" en los documentos primarios que componen la unidad hermenéutica.

Algunas de ellas, tales como la asociación con "Satisfacción Media con el Equipo", pese a que aparece representada como un único nodo aislado (véase Figura 7.11.), forma parte de una red más amplia (explicada epígrafes posteriores) donde la satisfacción de la relación es planteada por el entrevistado como aspecto favorable hacia su satisfacción con el equipo pese a la presencia percibida, en este caso, de insatisfacción de competencia. La satisfacción de la relación sería, por tanto, un motivo de que la satisfacción de dicho entrenador con su plantilla sea descrita como media y no baja.

En otro orden, se han detectado asociaciones con las categorías que aparecen en la figura, tales como vinculaciones entre “Satisfacción de Relación”, “Orientación a Tarea de los Jugadores” y/o “Elevado Disfrute”. Un ejemplo de este tipo de verbalización es recogido en la respuesta del entrenador de la plantilla “Bebé” a la pregunta “¿Cómo de buena diría que es la relación entre los jugadores de su plantilla?”:

“Me sorprende para bien, porque no se... Hay jugadores que a lo mejor (...) en el terreno de juego no saben tocar tanto la pelota y tal. Pero luego marca un gol un compañero y se van todos juntos, todos corriendo menos casi el portero, a veces también, se recorre el campo entero para abrazarse. Eso es algo que a mí me gusta muchísimo porque son amigos, están juntos en el colegio, se lo pasan bien y hay un gol y les da igual, se van juntos a celebrarlo y a lo mejor vamos perdiendo de cuatro o de cinco. Marcan un gol y ellos son los mejores, se abrazan entre ellos y eso, como entrenador, me gusta bastante.”

Por su parte, las vinculaciones con las categorías “Satisfacción de la Competencia” y “Elevada Confianza y Motivación para la Realización” se producen en verbalizaciones de los entrevistados donde la satisfacción de la relación es incluida como un elemento más en la descripción de dichas codificaciones.

7.9.5. Concentración

En el caso de la red correspondiente a las categorías de baja y elevada concentración, en conjunto con densidad de diecisiete codificaciones y densidad de diez vinculaciones, se establecen dos vínculos de causa y uno en términos de propiedad (véase Figura 7.12).

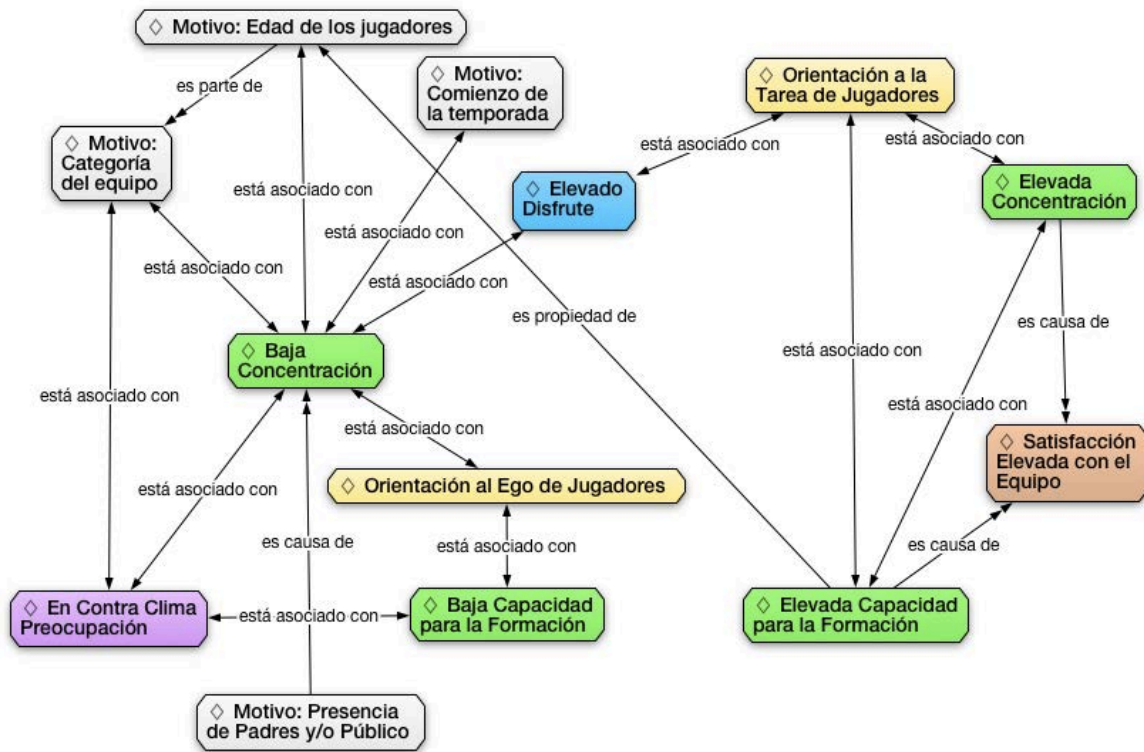


Figura 7. 12. Red semántica de las categorías de "Concentración"

a) Presencia de padres y/o público como causa de baja concentración:

Vinculación establecida en los documentos primarios correspondientes a las plantillas “Bebé” y “Alevín B”, haciéndose explícita la referencia a partidos de competición en el primero de dichos documentos. En ambas verbalizaciones se codificó, además, la categoría mixta “Motivo: Edad de los Jugadores”.

Si bien no se establece asociación, en otras verbalizaciones, como la correspondiente a la madre de un jugador prebenjamín, en respuesta la pregunta “¿Cómo de concentrado considera que está su hijo cuando juega al fútbol?” la respuesta, codificada con la categoría de “Elevada Concentración”, es descrita en los siguientes términos:

“Muy concentrado” (la participante asiente durante varios segundos, en silencio) “Porque le pregunto y dice: “Yo no te he escuchado”, “yo no sé lo que tú me estás diciendo”.”

Al respecto, en respuesta a la misma pregunta en su versión para el entrenador de la plantilla “Prebenjamín”, éste describe la concentración de sus jugadores como baja debido al inicio de la temporada, siendo en la actualidad elevada.

b) “Elevada concentración” como causa de “Satisfacción Elevada con el Equipo”:

Vinculación verbalizada de manera explícita por el entrenador en el documento primario de la plantilla “Prebenjamín”.

c) Diferentes relaciones de asociación establecidas con las categorías de elevada y baja concentración:

“Baja Concentración” en asociación con categoría de “En Contra Clima Preocupación”

Vinculación establecida en los documentos primarios de las plantillas “Alevín B” y “Juvenil”. En las tres ocasiones que se codificó dicha vinculación, la aparición de una verbalización de “Baja Concentración” fue seguida de una segunda verbalización “En Contra del Clima de Preocupación” por parte de los técnicos en los que se restaba importancia a la baja concentración de los jugadores previamente descrita con referencias como: *“Están en la edad de cometer errores”* o *“Cometen errores hasta los profesionales, es normal que ellos también lo cometan”*.

“Baja Concentración” en asociación con categoría de “Orientación al Ego de Jugadores”

Vinculación establecida en el documento primario del entrenador de la plantilla con jugadores de mayor edad en respuesta a la pregunta “¿Cómo de concentrada considera que está su plantilla cuando juega al fútbol?”:

“Poco. Por el tema eso, de que ya llevan años jugando y se creen que ya saben y a lo mejor cada uno pues tiene su estilo.”

Una segunda verbalización un poco más adelante en el mismo documento primario ante la pregunta “¿Cómo describiría a su plantilla respecto a estos dos términos

(talento y esfuerzo)?” dio lugar a la codificación de “Orientación al Ego de los Jugadores”, “Baja Confianza y Motivación para la Realización” y “Baja Concentración”:

“Algunos niños tienen mucho trabajo, me refiero a que trabajan un montón de duro, y los que son más talentosos... Pues les cuesta más ponerse a trabajar, si se lo tomasen más en serio... Por lo menos no estarían aquí, estarían repuntando en algún club.”

“Baja Concentración” en asociación con la categoría de “Elevado Disfrute”

Vinculación establecida en los documentos primarios de entrenadores de las plantillas “Bebé” y “Alevín B”, en los que se refiere falta de concentración en la competición debido, en parte, al elevado disfrute que experimentan los jugadores, que les lleva a prestar poca atención durante los partidos.

“Elevada Concentración” en asociación con la categoría de “Orientación a la Tarea de Jugadores”

Vinculación establecida en los documentos primarios correspondientes a la plantilla “Benjamín” y “Femenino”, realizando verbalizaciones acerca de la concentración de los jugadores y jugadoras y la adaptación a los roles solicitados por el técnico durante los entrenamientos. En el caso de la plantilla “Benjamín”, se describe igualmente concentración durante la competición:

“Concentrados, están concentrados (...) hasta el momento la plantilla de este año, los niños entran al campo desde el primero hasta el último y les salgan las cosas mejor o les salgan peor, los niños entran al campo a jugar al fútbol.”

En la asociación establecida en la verbalización de la plantilla “Femenino” se codificó, además, “Elevada Capacidad para la Formación” en asociación con la orientación a la tarea y la elevada concentración percibidas por el entrenador en las jugadoras.

7.9.6. Capacidad para la Formación

Se representa el siguiente mapa de red para las categorías referidas a capacidad para la formación, contando entre ambas con una fundamentación de diecisiete codificaciones y una densidad de once vinculaciones:

a) Elevada capacidad para la formación percibida como propiedad de la edad de los jugadores

Vinculación establecida en el documento primario correspondiente a la plantilla “Bebé”, concretamente, a través de la siguiente verbalización:

“Yo estoy muy contento porque en esta edad se chupa mucho, son una esponja, aprenden muchísimo. A principio de temporada a lo mejor tú veías que eran una banda, que no sabían para dónde iban y puede que muchos hayan aprendido mucho, bastante, de lo que llevamos de año.”

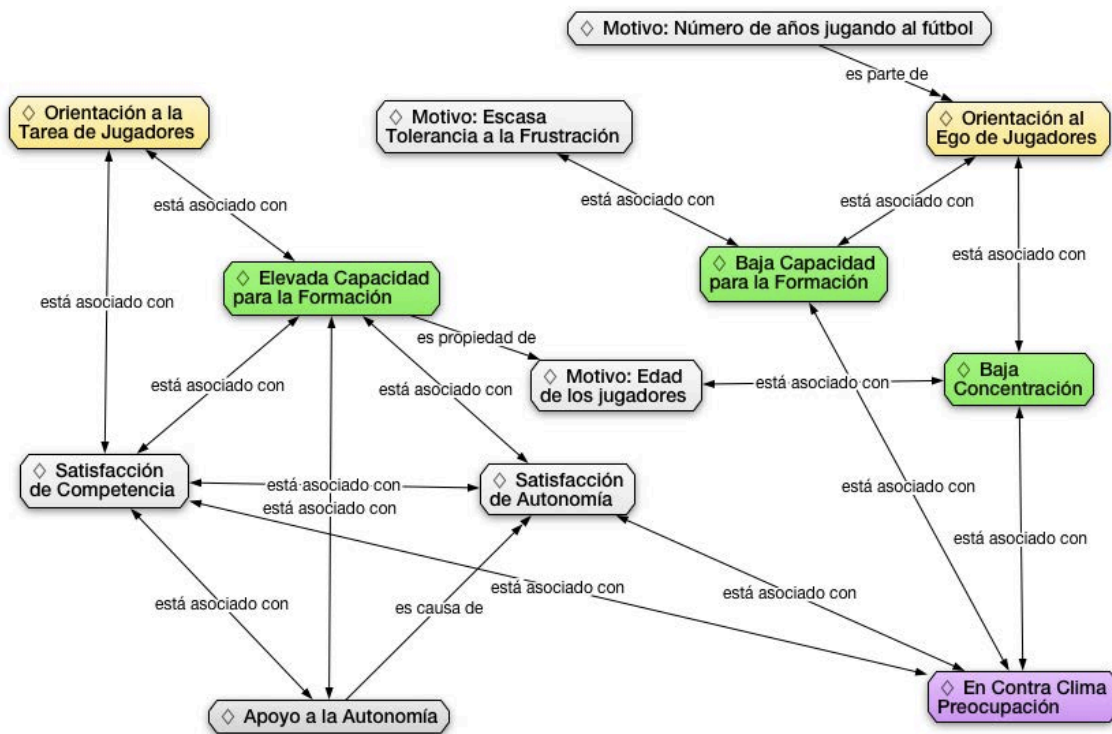


Figura 7. 13. Red semántica de las categorías "Capacidad para la Formación"

b) Diferentes relaciones de asociación establecidas con las categorías de elevada y baja capacidad para la formación

Se han establecido vínculos de asociación de la categoría “Elevada Capacidad para la Formación” con las categorías de “Apoyo a la Autonomía”, “Satisfacción de Competencia” y “Satisfacción de Autonomía”, como se ejemplifica en la verbalización del documento primario “Cadete” citada en el apartado a) del epígrafe 7.9.1.

Capacidad para la formación en asociación con orientación al ego y a la tarea de los jugadores

Asimismo, las categorías de orientación a la tarea y al ego son vinculadas, respectivamente, con elevada y baja capacidad para la formación en los mismos términos que se describió ambos aspectos para la categoría de concentración en el documento primario correspondiente a las plantillas “Juvenil” y “Femenino”. En este sentido, la descripción del entrenador de “Orientación al Ego de Jugadores” lleva asociada una mayor dificultad para ser entrenados:

“... llevan más años jugando, se creen que ya saben y a lo mejor cada uno pues tiene su estilo. Las niñas, como están empezando, te escuchan un poquito más y se intentan a adaptar a los roles que se les pide.”

Baja capacidad de formación en asociación con la categoría mixta de “Motivo: Escasa Tolerancia a la Frustración”

Vinculación establecida tras la creación de la categoría mixta en respuesta a una verbalización producida en el documento primario de la plantilla “Infantil” tras la pregunta “¿Cómo se toma su plantilla las críticas del entrenador?”:

“Bien.” (cambia la entonación) “Algunos, bien, otros mal, pero... Es que yo pienso que, con mi plantilla, igual que con casi todos, no están acostumbrados a que les digan las cosas que hacen mal. Entonces, eso, al fin y al cabo, te va a salir mal porque en la vida no te van a decir nada más que lo bonito que es. Y eso, creo, es culpa de cómo se educa hoy día. Pienso yo, vaya.”

Al respecto, la vinculación establecida se produce en referencia a la verbalización que el técnico ofrece tras la expresión de “*otros mal*”, siendo previamente codificadas a lo

largo del documento categorías de “Elevada Capacidad para la Formación”, así como “Elevada Confianza y Motivación para la Realización”.

“Baja capacidad para la Formación” en asociación con “En contra del clima de preocupación”

Vinculación surgida en un único documento primario correspondiente a la respuesta de dicho entrenador a la pregunta “¿Cómo se toma su plantilla las críticas del entrenador?”:

“Normalmente se las toman a cachondeo porque no suelo ser tampoco un tío muy serio. Pero yo creo que llegan a escucharlas, que ya con eso yo creo que nos tenemos que dar...”

Si bien se ha establecido esta vinculación en la citada verbalización, la codificación de la categoría “En Contra Clima Preocupación” se produce, en este caso, de manera aislada junto a la de “Baja Capacidad para la Formación”. En otros documentos primarios, por el contrario, la codificación de “En Contra Clima Preocupación” ocurre de manera previa a otras categorías tales como “Apoyo a la Autonomía” con las que se estableció un vínculo de asociación con una elevada capacidad para la formación en los términos mostrados con anterioridad en este mismo epígrafe.

7.9.7. Confianza y Motivación para la Realización

La generación de un mapa de red de las categorías de confianza y motivación para la realización dio lugar a un gran número de vínculos entre nodos, especialmente, en aquellos relacionados de manera directa con la categoría que codificó la vertiente “elevada”, con una fundamentación de veinte codificaciones y una densidad de diez vinculaciones a otras categorías. Por ello, y para facilitar la lectura, si bien se muestra una representación global de la red, se presentan los resultados a través de “subredes” según el apartado referido en cada ocasión.

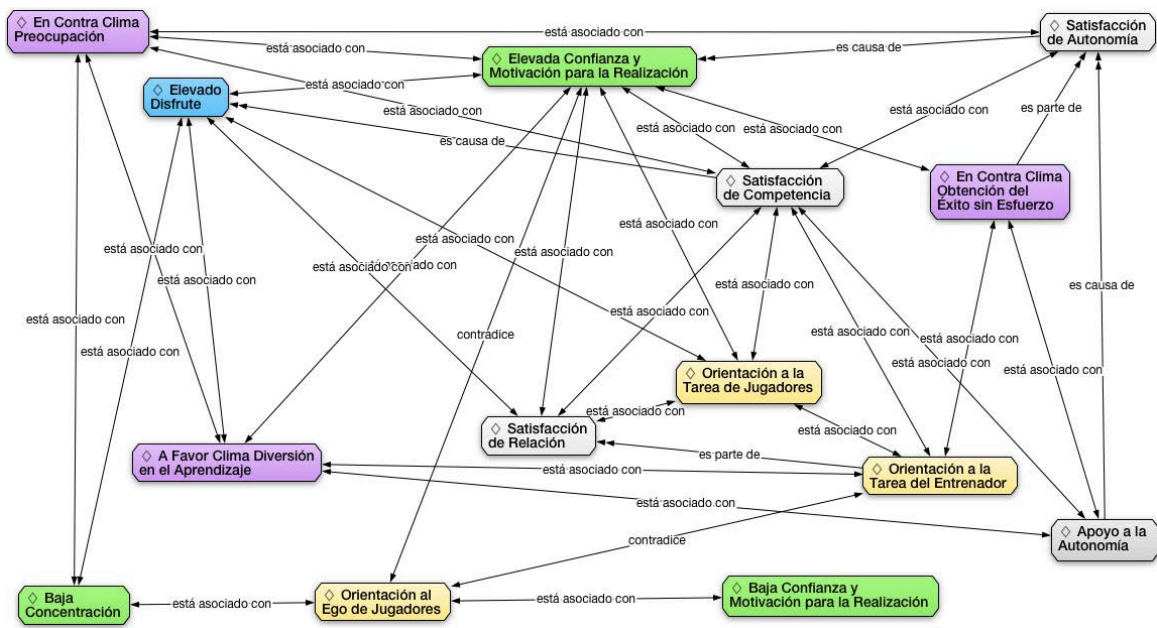


Figura 7. 14. Red semántica de las categorías de "Confianza y Motivación para la Realización"

a) Confianza y motivación para la realización en relación con el apoyo a la autonomía y las necesidades psicológicas básicas

Se establece vinculación de causa entre la categoría “Elevada Confianza y Motivación para la Realización” y “Satisfacción de la Autonomía”, tras la codificación de “Apoyo a la Autonomía” en el documento primario de la plantilla “Alevín B”. En respuesta a la pregunta “¿Hasta qué punto le resulta útil que los jugadores comenten sus preferencias durante los entrenamientos?” el técnico responde favorablemente por la utilidad que tiene conocer los intereses de los jugadores de cara a facilitar su motivación en determinados trabajos que, a priori, no suelen gustarles, así como para la administración de recompensas ante conductas deseables durante los entrenamientos.

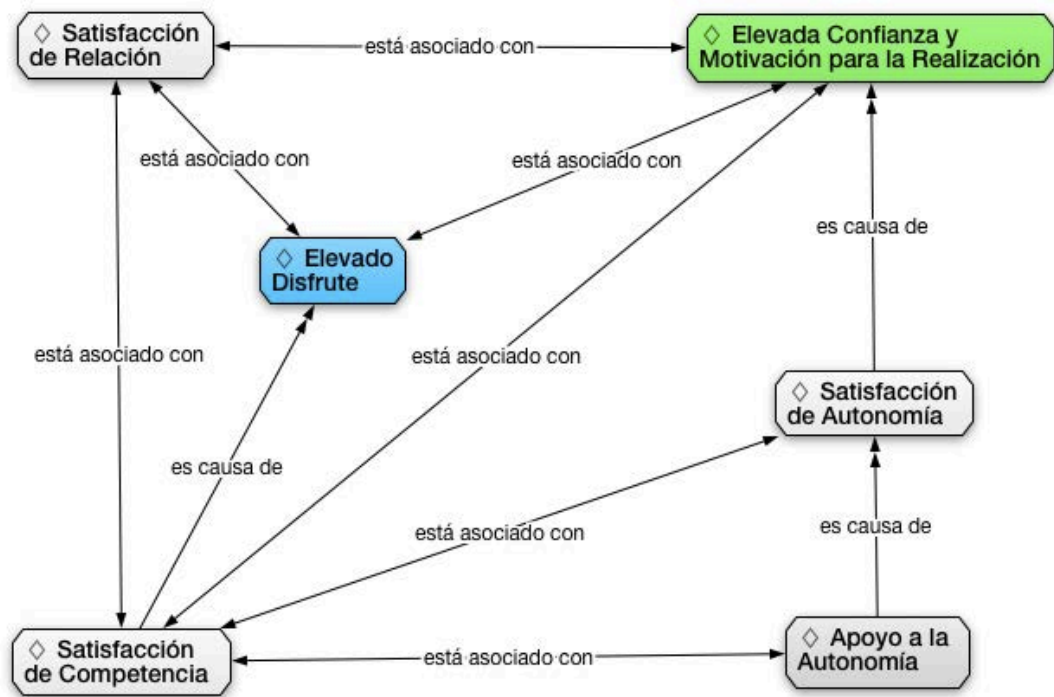


Figura 7. 15. Fragmento de la red de "Confianza y Motivación" para vinculaciones con "Apoyo a la Autonomía" y satisfacción de necesidades psicológicas básicas

La asociación con "Satisfacción de Competencia" es descrita en los tres documentos primarios de entrenadores en términos en los que un elevado esfuerzo percibido en los jugadores a lo largo de la temporada está dando como resultado una satisfactoria evolución y mejora de sus habilidades.

Referente a la asociación con la "Satisfacción de Relación", se produce en documentos primarios correspondientes a las plantillas "Infantil" y "Alevín A". En el caso de la verbalización del primer entrenador de la plantilla alevín, ésta se produce en respuesta a la pregunta "¿Cómo de concentrada diría que está su plantilla cuando juega al fútbol?":

"Muy bien, este año estupendo. Este año, vamos, estoy loco de contento con ellos. De verdad te lo digo, este año... Ellos mismos se motivan. Cuando entran al partido ellos mismos se motivan: "¡Venga, vamos, que podemos!", "¡Venga esto, no sé qué...!", "¡Venga, vamos, hemos fallado no pasa nada, venga (...) para la próxima, (...) no pasa nada, vamos, esto, lo otro!"."

b) Confianza y motivación para la realización en relación con el clima motivacional

Se establecen vínculos entre la categoría de elevada confianza y motivación para la realización con los climas motivacionales en entrenadores correspondientes a las categorías “A Favor Clima Diversión en el Aprendizaje”, “En Contra Clima Preocupación” y “En Contra Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo”.

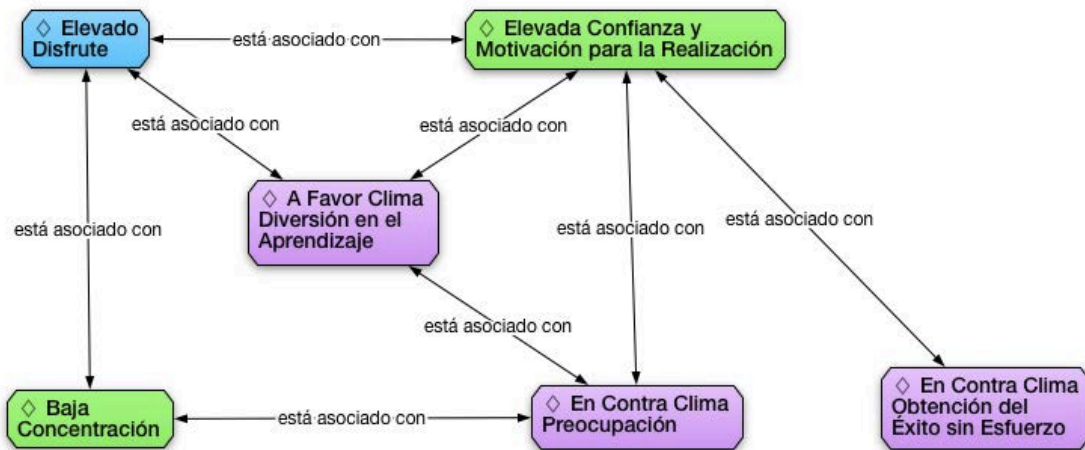


Figura 7. 16. Fragmento de la red de "Confianza y Motivación para la Realización" para vinculaciones con posturas a favor o en contra de climas motivacionales

Vinculaciones establecidas en hasta tres documentos primarios diferentes:

Asociación respecto al clima de preocupación

Se establece vinculación a través de la verbalización de la plantilla “Alevín A” mostrada en el apartado anterior, en la que la codificación de “Elevada Confianza y Motivación para la Realización” va ligada a verbalizaciones que indican la instauración de un clima motivacional en contra de la preocupación por los errores (“...Venga, vamos, hemos fallado no pasa nada, venga (...) para la próxima”).

Asociación respecto al clima de diversión en el aprendizaje

Se establece vinculación en dos documentos primarios correspondientes a las plantillas “Alevín A” y “Benjamín”, en los que se codifica elevada confianza y motivación seguido de un elevado disfrute de los jugadores y una postura a favor de dicho clima por parte del entrenador. En el caso de la categoría “Benjamín” la verbalización contuvo, además, la categoría “Orientación a la Tarea de los Jugadores”.

Asociación respecto al clima de obtención del éxito sin esfuerzo

Se establece vinculación en el documento primario correspondiente a la entrevista al segundo entrenador de la plantilla “Alevín A” en respuesta a la pregunta “¿Cómo de duro considera que trabajan sus jugadores?”. La verbalización de la respuesta ofrecida por el entrenador generó la codificación de la categoría elevada confianza y motivación seguido de una nueva codificación “En Contra Clima de Obtención del Éxito Sin Esfuerzo” en la que el entrenador argumenta una relación directa entre el esfuerzo mostrado por los jugadores y el exigido por los técnicos.

c) Confianza y motivación para la realización en relación con la orientación al ego y a la tarea

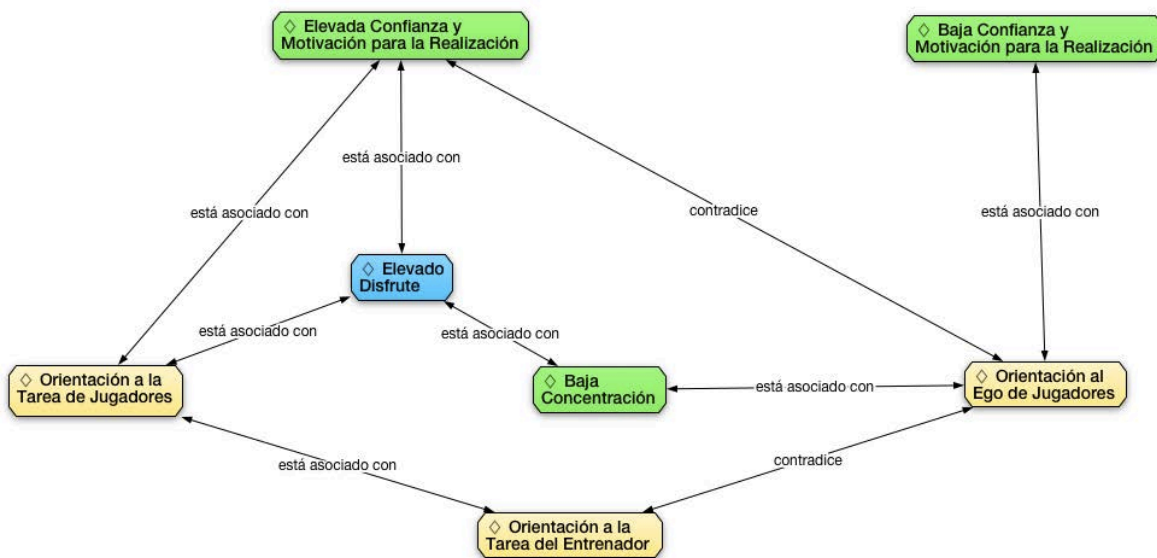


Figura 7. 17. Fragmento de la red "Confianza y Motivación para la Realización" para vinculaciones con categorías de orientaciones al ego y a la tarea

En el documento primario de la entrevista al primer entrenador de la plantilla “Alevín A” se codifica la siguiente verbalización como vínculo de asociación entre la orientación al ego de los jugadores y una baja confianza y motivación para la realización:

“Se esfuerzan, se esfuerzan, pero ya muchas veces... cuando ellos me... Tienen un fallo que cometen, porque ellos miran la tabla. “uh, hoy jugamos con los segundos” y ya se vienen un poco abajo y se motivan un poquitillo menos, “vamos a perder”. No señor, no vamos a perder, vamos a luchar.”

Por su parte, una orientación al ego de los jugadores, percibidos como más talentosos, es señalada en asociación con una menor confianza y motivación en el documento primario de la plantilla “Juvenil”. En ambos documentos, así como en el de la plantilla “Benjamín” se establece, asimismo, asociación entre las categorías “Elevada Confianza y Motivación para la Realización” y “Orientación a la Tarea de los Jugadores”.

7.9.8. Orientación al Ego del Entrenador

La orientación al ego del entrenador tuvo una fundamentación de diez codificaciones distribuidas en cinco de los nueve documentos primarios correspondientes a entrenadores que componen la unidad hermenéutica. De todas las codificaciones, se establecieron vinculaciones con otras categorías en dos de las entrevistas realizadas, concentrándose en una de ellas cuatro de las diez codificaciones totales de la unidad hermenéutica.

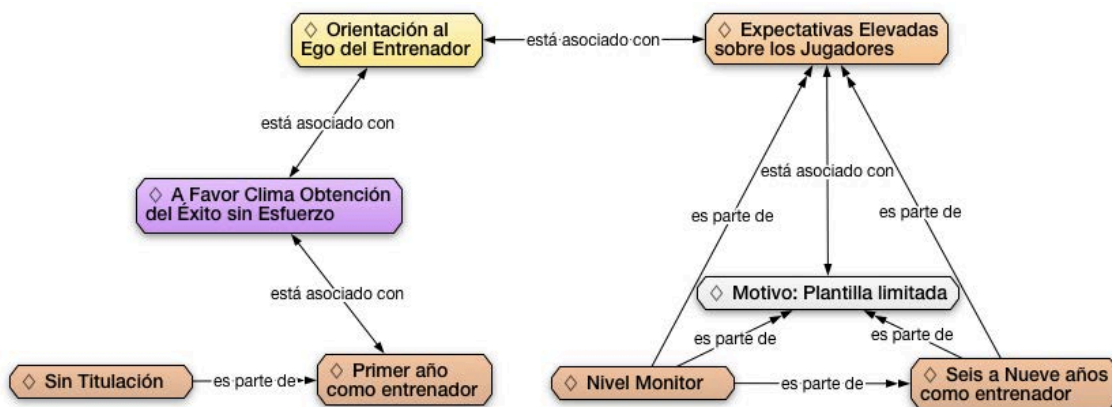


Figura 7. 18. Red semántica de "Orientación al Ego del Entrenador"

La red surgida de dichas vinculaciones fue la siguiente, donde se distinguen dos casos diferenciados:

Entrenador A: la entrevista a dicho entrenador, con perfil de primer año como entrenador y sin titulación aún, da lugar a dos codificaciones de la categoría y a la vinculación con la única codificación de “A Favor Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo” de toda la unidad hermenéutica, estando asociada a la verbalización de dicha orientación.

Entrenador B: la entrevista a este entrenador, con perfil comprendido entre seis a nueve años de experiencia y nivel monitor, da lugar a la codificación de orientación al ego en un vínculo de asociación con la categoría “expectativas elevadas sobre los jugadores”. Estas verbalizaciones dan origen también a la creación de una categoría mixta de motivo “Plantilla limitada”.

En respuesta a la pregunta “¿Qué piensa de los errores que comete su equipo?”:

“Que se debe mejorar, pero que también es porque tenemos la plantilla limitada, entonces... Yo pienso que con lo que hay, ellos dan lo que te pueden dar. A partir de ahí, hay equipos que te ganan, hay cosas que haces mal, porque no hay más. Cuando no hay más, les puedes exigir el cien por cien, si lo dan todo... Errores tenemos, se intenta mejorar, pero... Cuando no hay para mejorarlo, es imposible.”

En respuesta a la pregunta: “¿Cuánto dirían que han progresado sus jugadores de cara al objetivo final que usted tiene en mente?”:

“Han progresado... setenta por ciento, ochenta... Yo soy de los que pienso que siempre se puede dar más, si no, está la cosa mal. Aunque no hay, los que están siempre pueden mejorar.”

Además de las verbalizaciones señaladas, también se produjo una vinculación de asociación entre elevadas expectativas y orientación al ego de un progenitor, siendo la única codificación de esta última categoría en la totalidad de la unidad hermenéutica. En respuesta a la pregunta “¿Le parece que su hijo trabaja duro en el deporte?” se produce la siguiente conversación entre los dos progenitores presentes en la entrevista:

Padre: *“No. Yo personalmente no, yo creo que lo podría hacer mucho más.”*

Madre: *“Bueno, pero...”*

Padre: *“Personalmente, porque es que, en categorías inferiores tú dices, vale es un juego y el niño tal... Ya tiene que competir, ya en infantiles en segundo año, el año que viene cadete...”*

Madre: *“Pero él no va a vivir de esto, él está divirtiéndose.”*

Padre: *“No, no, vale, vale, pero hay que competir. Una cosa es vivir y otra es competir, a todo el mundo le gusta ganar.”*

Madre: *“Ya... vale”*

Padre: *“Entonces él tampoco... Pero tampoco veo que le guste mucho ganar, ¿no? Que si gana bien y que si no... Hay otros niños que lo...”*

Madre: *“Él no es de los que se cabrea... Bueno, se cabrea, pero no es de los que sale con el berrinche de, a lo mejor, hemos perdido”*

Padre: *“Que eso es bueno y malo, eso es bueno y malo, porque te pegas unas irritaciones... Pero también te ayuda a exigirte más.”*

7.9.9. Orientación a la Tarea del Entrenador

La categoría “Orientación al Tarea del Entrenador” contó con una fundamentación de treinta y cinco codificaciones en la unidad hermenéutica y una densidad de once vinculaciones, lo que dio lugar a la siguiente red de vinculaciones con otras categorías:

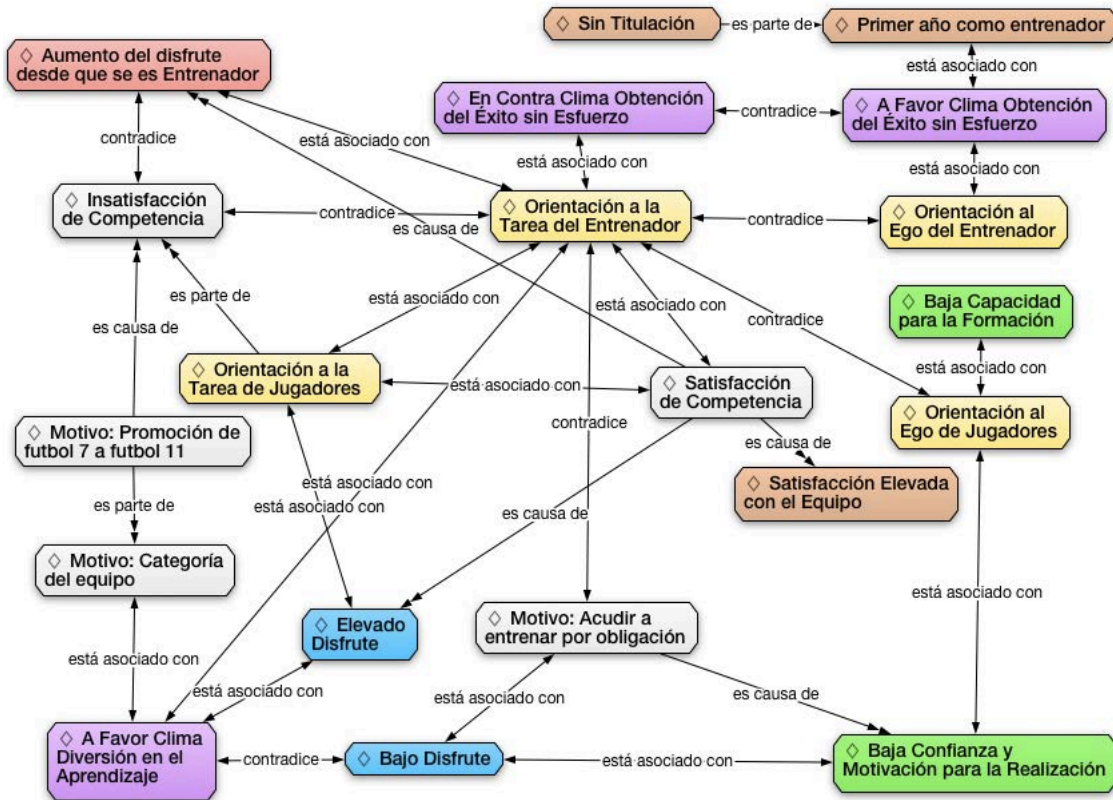


Figura 7. 19. Red semántica de "Orientación a la Tarea del Entrenador"

Orientación a la tarea del entrenador en contradicción con orientación al ego

Se establece dicha asociación en la respuesta de un técnico a la pregunta “¿Qué le parece que sus jugadores logren éxitos sin esfuerzo?” en la que se codificaron tanto orientación a la tarea como al ego del entrenador seguido de posturas tanto en contra como a favor de la obtención del mismo sin esfuerzo. La verbalización fue la siguiente:

“Es que yo eso lo veo como que (...) o el rival es inferior a ti... O que ha habido un esfuerzo antes por parte de la plantilla. Y a lo mejor pues han ganado sin esforzarse. Vaya, no lo veo bien, ¿no? Porque tú, cuando vienes aquí, yo pienso que lo tienes que dar todo. Pero que si ganas sin esfuerzo... tampoco es... malo, ¿no? Porque al final el niño se va a ir contento si gana.”

En otra verbalización del primer entrenador de la plantilla “Alevín A”, ya citada con anterioridad en el apartado c del epígrafe 7.9.7. correspondiente a la confianza y motivación para la realización, se establece un vínculo de contradicción entre la orientación a la tarea del entrenador y la orientación al ego de los jugadores,

asociándose esta última con una baja confianza y motivación cuando el rival de un partido ocupa un puesto elevado en la clasificación.

Asimismo, se codifica contradicción entre orientación a la tarea y orientación al ego de determinados jugadores en el documento primario de la categoría juvenil, lo que es descrito por el entrenador en términos de una menor capacidad para la formación de estos últimos.

Orientación a la tarea del entrenador en contradicción con insatisfacción de competencia

Vinculación expuesta en dos documentos primarios, previamente descrita en el apartado e) del epígrafe 7.9.3. dedicado a la competencia.

Orientación a la tarea en contradicción con la categoría mixta “Motivo: Acudir a entrenar por obligación”

Vinculación establecida en los documentos primarios de las plantillas “Prebenjamín”, “Benjamín” y “Cadete”, tratándose de verbalizaciones similares. En estos dos últimos se codificó, además, la categoría mixta de “Motivo: Importancia percibida de la motivación autodeterminada en los jugadores” como profundización en una explicación posterior del argumento de los entrenadores.

En la entrevista al entrenador de la plantilla “Prebenjamín”, tras codificarse la categoría de orientación a la tarea en varios apartados del discurso, en respuesta a la pregunta “¿Qué piensa del talento y el esfuerzo?” se produce la siguiente transcripción como parte de una verbalización más extensa:

“En cuanto a la actitud...” (Emite un soplo intencionado como parte del discurso) “Súper importante. Hay niños, he visto ya muchos niños, que vienen y se apuntan básicamente por obligación, que no les gusta a ellos realmente (...) y claro que influye en el rendimiento.”

En la entrevista al entrenador de la plantilla “Benjamín” en respuesta a la pregunta “¿Qué espera de sus jugadores?” el entrenador responde:

“Que se diviertan, que avancen en lo que trabajamos, en lo que intentamos enseñar en los entrenamientos, formándolos. Y, la verdad, también que cuando yo los vea jugar los partidos, los vea divertirse y competir a la vez. Que yo los vea que tengan ganas de fútbol, ¿sabes lo que te digo? Que tampoco vengán aquí por pasar el rato o... Yo prefiero que, si el niño viene, que venga porque le gusta jugar al fútbol, no porque: “Quiere hacer algún deporte y te lo dejo en el campo de fútbol...”. Que pruebe otro deporte, porque eso se nota, cuando al niño le gusta el fútbol o no. Puede probar otros deportes, puede probar el baloncesto, el tenis... A ver cuál le gusta más, es lo que yo entiendo.”

En el caso del documento primario de la plantilla “Cadete”, en respuesta a la pregunta “¿Qué piensa del disfrute en el fútbol?” el entrenador responde lo siguiente:

“Que en estas edades tienen que disfrutar y empezar a competir ya, pero dentro de una competición sana. A partir de mi categoría. De ahí para abajo, nada de resultados, nada. Debería ser que vayan aprendiendo y disfrutando del deporte. Es que si tú no disfrutas con el deporte que tú estás haciendo es una obligación y le tomas manía a ese deporte.”

Diferentes relaciones de asociación de orientación a la tarea del entrenador con otras categorías

Se han señalado vinculaciones de asociación de la categoría “Orientación a la Tarea del Entrenador” y las categorías “A Favor Clima de Diversión en el Aprendizaje”, “Satisfacción de la Competencia” (ambas expuestas en epígrafes anteriores), “Aumento del Disfrute desde que se es Entrenador” y “Orientación a la Tarea de los Jugadores” (las cuales serán expuestas en los apartados referidos a burnout y orientación a la tarea de los jugadores, respectivamente).

7.9.10. Orientación al Ego de los Jugadores

La categoría “Orientación al Ego de los Jugadores” contó con una fundamentación de ocho codificaciones en la unidad hermenéutica y una densidad de nueve vinculaciones, lo que dio lugar a la siguiente red:

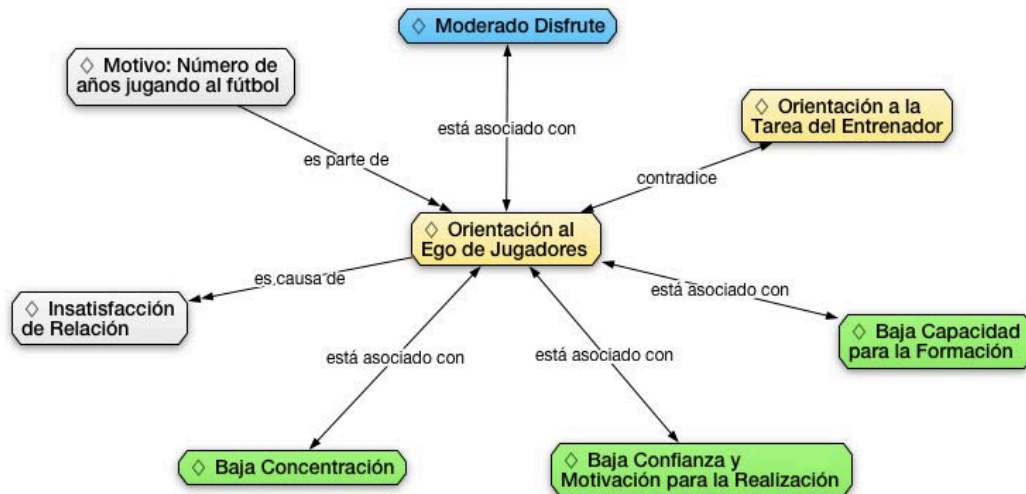


Figura 7. 20. Red semántica de "Orientación al Ego de Jugadores"

a) “Orientación al Ego de Jugadores” como causa de “Insatisfacción de Relación”

Vinculación establecida previamente con ejemplos de verbalizaciones en el apartado del epígrafe 7.9.4. dedicado a la necesidad psicológica básica de relación, señalándose en dos documentos primarios la existencia de celos y competitividad continua entre jugadores durante los entrenamientos como causa de diferencias y discusión a nivel grupal.

b) La categoría mixta “Motivo: Número de años jugando al fútbol” como parte de “Orientación al Ego de Jugadores”

Vinculación establecida en el documento primario de la plantilla “Juvenil”, donde un mayor número de años jugando al fútbol es descrito como parte de la descripción de orientación al ego de los jugadores.

c) Diferentes relaciones de asociación de la categoría “Orientación al Ego de Jugadores” con otras categorías

En uno de los dos documentos primarios correspondientes a la plantilla “Alevín A”, en respuesta a la pregunta “¿Del uno al diez cuánto diría que disfrutan sus jugadores cuando juegan al fútbol?” el entrenador responde:

“Un siete. Un siete, porque los otros tres... Los otros tres puntos no se los voy a dar porque...” (niega repetidas veces con la cabeza) “Hay algunos que... Que quieren más. Que quieren mucho más, pero más no hay.”

Esta vinculación con un moderado disfrute es descrita, también, en el documento primario de la plantilla “Juvenil” en la respuesta del entrenador a la misma pregunta:

“Depende de qué jugador, porque hay jugadores más buenos y más malos. Los más buenos, pues quieren ganar siempre y no ven que los otros tienen que jugar. Le pondría... Pondría un siete.”

En dicho documento primario se establecen, asimismo, una relación de asociación entre la orientación al ego de determinados jugadores con las categorías de la vertiente “baja” que codifican capacidad para la formación, concentración y confianza y motivación para la realización.

7.9.11. Orientación a la Tarea de los Jugadores

La categoría “Orientación a la Tarea de los Jugadores” contó con una fundamentación de nueve codificaciones en la unidad hermenéutica y una densidad de siete vinculaciones, lo que dio lugar a la representación en forma de red mostrada en la Figura 7.21.

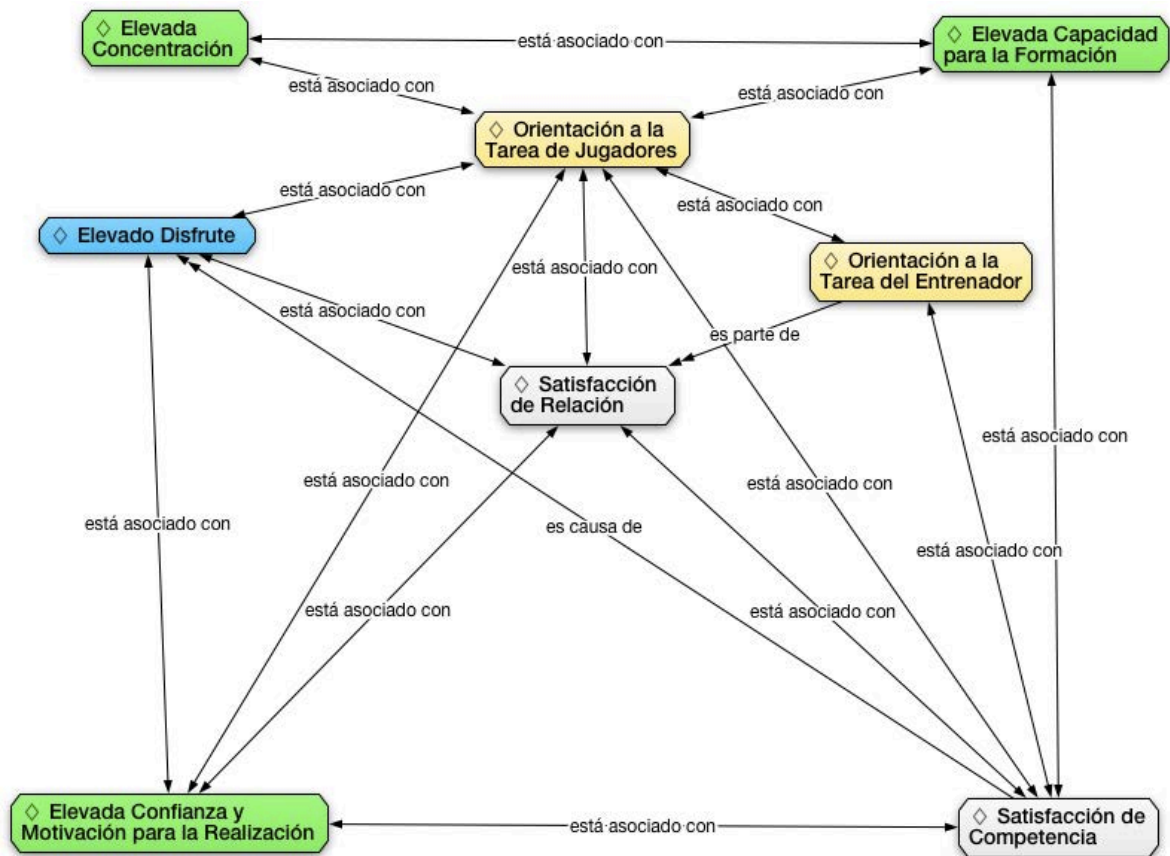


Figura 7. 21. Red semántica de "Orientación a la Tarea de Jugadores"

Las vinculaciones existentes fueron de asociación, habiendo sido descritas en epígrafes anteriores aquellas correspondientes a la satisfacción de la relación, establecida en los ejemplos de celebración de la plantilla "Bebé" cuando marcan gol, así como a la vertiente "elevada" de las categorías de capacidad para la formación, concentración y confianza y motivación para la realización. Estas tres últimas fueron establecidas en el documento primario de la plantilla "Femenino", codificándose descripciones elevadas de las habilidades de afrontamiento en las jugadoras al mismo tiempo que el técnico verbaliza una orientación a la tarea de las mismas durante los entrenamientos.

Por su parte, la vinculación de asociación de la orientación a la tarea de los jugadores con un elevado disfrute se establece en los documentos primarios de las plantillas "Bebé" y "Alevín B". En este último documento primario, concretamente, la relación se produce a lo largo de dos verbalizaciones en las que también fue objeto de asociación la orientación a la tarea de los jugadores con las categorías de "Satisfacción de la Competencia" y "Orientación a la Tarea del Entrenador".

La primera de las citadas verbalizaciones del documento primario “Alevín B”, en respuesta a la pregunta “¿Qué piensa del disfrute en el fútbol?”, fue la siguiente, abreviada:

“...en categorías inferiores y fútbol siete lo que tienen es que aprender, aprender y disfrutar. Cuando terminan el partido mi equipo, por ejemplo, ha perdido muchos partidos y llegas y en las duchas están contentos, están cantando, están jugando, sabes que han perdido pero que ellos se lo han pasado bien, si no, no estarían así.”

Tras dicha pregunta y en respuesta a la pregunta “¿Del uno al diez cuánto diría que disfrutaban sus jugadores cuando juegan al fútbol?”, el entrenador responde con la verbalización recogida en el apartado a) del epígrafe dedicado a satisfacción de la competencia, describiéndose que cuando los jugadores muestran una orientación a la tarea y expresan verbalmente a su entrenador que han rendido al máximo de sus posibilidades, se sienten competentes pese a un resultado final de derrota.

7.9.12. Clima de Diversión en el Aprendizaje

La fundamentación para la categoría “A Favor Clima Diversión en el Aprendizaje” fue de veintinueve codificaciones en la unidad hermenéutica, frente a dos de la categoría “En Contra Clima Diversión en el Aprendizaje”. La densidad para una y otra categoría fue de nueve y de dos vinculaciones con otras categorías, respectivamente.

En común para ambas categorías, se realiza la siguiente representación gráfica en forma de red:

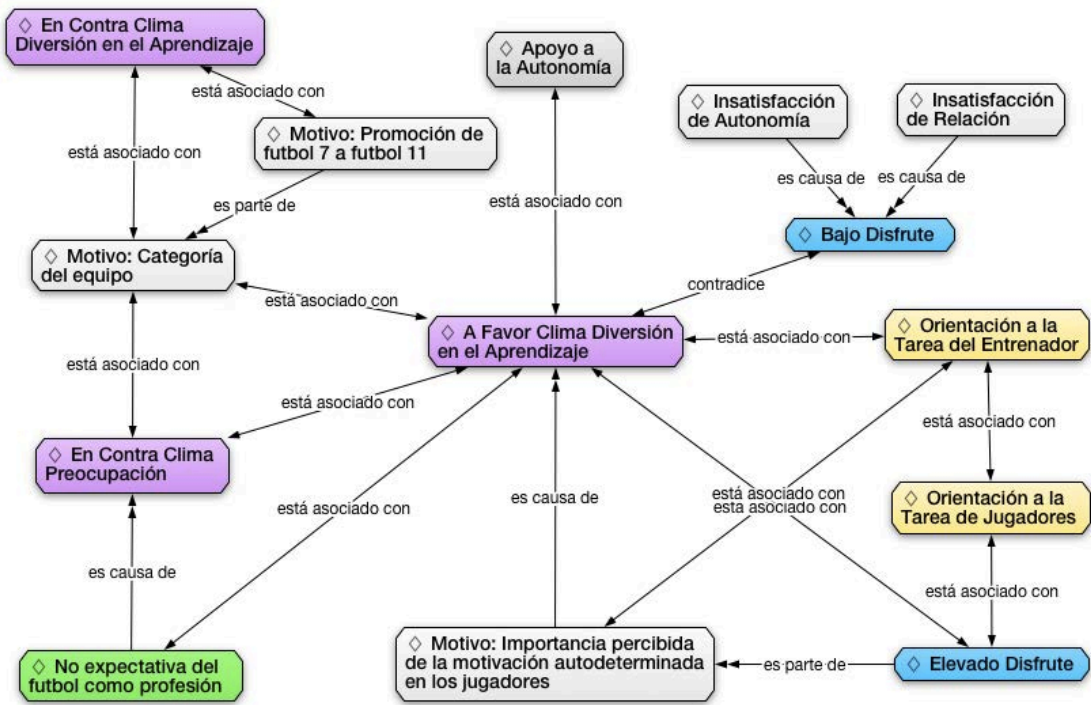


Figura 7. 22. Red semántica de "Clima Diversión en el aprendizaje"

a) "A Favor Clima Diversión en el Aprendizaje" en contradicción con la categoría "Bajo disfrute"

Vinculación establecida en el documento primario de la entrevista al entrenador de la plantilla "Benjamín". En respuesta a la pregunta "¿Qué piensa de la diversión en el aprendizaje?", el entrenador responde:

"Si tú no les das diversión los niños te van a durar tres días, por lo menos contentos. Es lo que hemos hablado, si tú tienes los niños contentos y les metes ejercicios que a la vez que se están formando, disfruten, van a venir a entrenar van a venir a formarse. En el momento que ya van a empezar a hablar en casa, "mamá yo me estoy aburriendo del fútbol" (...) normalmente es ¿por qué?, porque están haciendo siempre ejercicios que no tienen disfrute (...) Como yo he escuchado otras veces: "Nada más que hacemos correr", en otras plantillas. Entonces eso el niño lo nota y se aburren. Yo creo que es primordial. Tú tienes que formar a los niños metiéndoles ejercicios que a la vez que estén aprendiendo se estén divirtiendo."

b) Categoría mixta “Motivo: Importancia percibida de la motivación autodeterminada en los jugadores” percibido como causa de “A Favor Clima Diversión en el Aprendizaje”

Vinculación establecida en los documentos primarios de las plantillas “Benjamín” y “Cadete”. La verbalización del entrenador de la plantilla “Benjamín” fue:

“Cuando están en el campo, me gusta que se diviertan y compitan. (...) es lo único que yo les pido, divertirse, pero jugar al fútbol, que yo no los vea andar por el campo y eso, porque... Yo valorar también mi trabajo, al formarlos y que me guste el fútbol, a mí me gusta que cuando yo vea a mis jugadores jugar que yo los vea que... Claro hay muchas veces que el niño llega desganado al partido porque son niños y en la semana pasan muchas cosas, en su casa, en lo personal. Pero que no es un niño que partido tras partido, entrenamiento tras entrenamiento, está desganado. Prefiero que se apunte a otro deporte y pruebe otros deportes.”

La verbalización para la plantilla “Cadete” fue la transcrita en el epígrafe de orientación a la tarea del entrenador, en la que el técnico hace referencia a la importancia que tiene el disfrute y la diversión en términos de “competición sana” para evitar que los jugadores tomen manía al deporte, convirtiéndose éste en una obligación.

c) Diferentes asociaciones de la categoría “A Favor Clima Diversión en el Aprendizaje” con otras categorías

Se han establecido relaciones de asociación con las categorías “Apoyo a la Autonomía”, “Orientación a la Tarea del Entrenador”, “Elevado Disfrute”, “En Contra Clima Preocupación”, “No expectativa del fútbol como profesión” y la categoría mixta de “Motivo: Categoría del equipo”.

La asociación con la codificación de la categoría de elevado disfrute tiene lugar en los documentos primarios de las plantillas “Alevín B” y “Prebenjamín” cuando tras dos verbalizaciones de los técnicos favorables hacia el clima de diversión en el aprendizaje se producen descripciones de elevado disfrute en la plantilla.

En el caso de la vinculación “No expectativa del fútbol como profesión”, esta se establece en el documento primario de la plantilla “Infantil” en respuesta a la pregunta “¿Qué piensa del disfrute en el fútbol?”:

“Que es lo fundamental. Yo se lo digo a ellos. Que aquí, casi ninguno, o vaya... No van a ser nada. Van a disfrutar, van a jugar, pero no van a llegar ni primera, ni a segunda. Que lo importante es disfrutar, que es lo que se queda después, que no van a comer del fútbol.”

Referente a la vinculación de asociación con la categoría mixta “Motivo: Categoría del equipo” esta se produce en diversas ocasiones a lo largo de la unidad hermenéutica en aquellos documentos primarios de plantillas comprendidas entre la categoría “Bebé” e “Infantil” por referencia de dichos entrenadores al carácter eminentemente formativo de la etapa en la que, por edad, se encuentran sus jugadores.

d) Asociaciones de la categoría “En Contra Clima Diversión en el Aprendizaje” con las categorías mixtas de “Motivo: Categoría del equipo” y “Motivo: Promoción de fútbol 7 a fútbol 11”

Vinculación establecida en el documento primario del primer entrenador de la plantilla “Alevín A” codificándose ambas categorías mixtas por la circunstancia en la que ésta se encuentra, tratándose de en un periodo de preparación para la transición del fútbol de siete jugadores, al de once. Al respecto, debido al incremento de las diferentes exigencias físicas que requiere dicho cambio, el entrenador argumenta pretender en esta temporada limitar algunos aspectos que propicien la creación de un clima diversión para centrarse en una mayor preparación en la condición de los jugadores.

7.9.13. Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo

La categoría “En Contra Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo” obtuvo una fundamentación de veinte codificaciones y una densidad de siete vinculaciones con otras categorías. En el caso de la categoría a favor de dicho clima, la fundamentación fue de una única codificación y una densidad de tres vinculaciones (véase Figura 7.23).

a) Contradicción de categorías “a favor” y “en contra” del clima de obtención del éxito sin esfuerzo

En respuesta a la pregunta “¿Qué le parece que sus jugadores logren éxitos sin esfuerzo?” se codificaron tanto orientación a la tarea como al ego del entrenador seguido de posturas tanto en contra como a favor de la obtención del mismo sin esfuerzo. La verbalización, previamente transcrita en el apartado de orientación a la tarea del entrenador, fue la siguiente:

“Es que yo eso lo veo como que (...) o el rival es inferior a ti... O que ha habido un esfuerzo antes por parte de la plantilla. Y a lo mejor pues han ganado sin esforzarse. Vaya, no lo veo bien, ¿no? Porque tú, cuando vienes aquí, yo pienso que lo tienes que dar todo. Pero que si ganas sin esfuerzo... tampoco es... malo, ¿no? Porque al final el niño se va a ir contento si gana.”

Debido a tratarse de la única codificación del clima “a favor” de la obtención del éxito sin esfuerzo en la unidad hermenéutica, se representó el perfil particular del técnico que realiza dicha verbalización a través de un vínculo de asociación en el mapa de red.

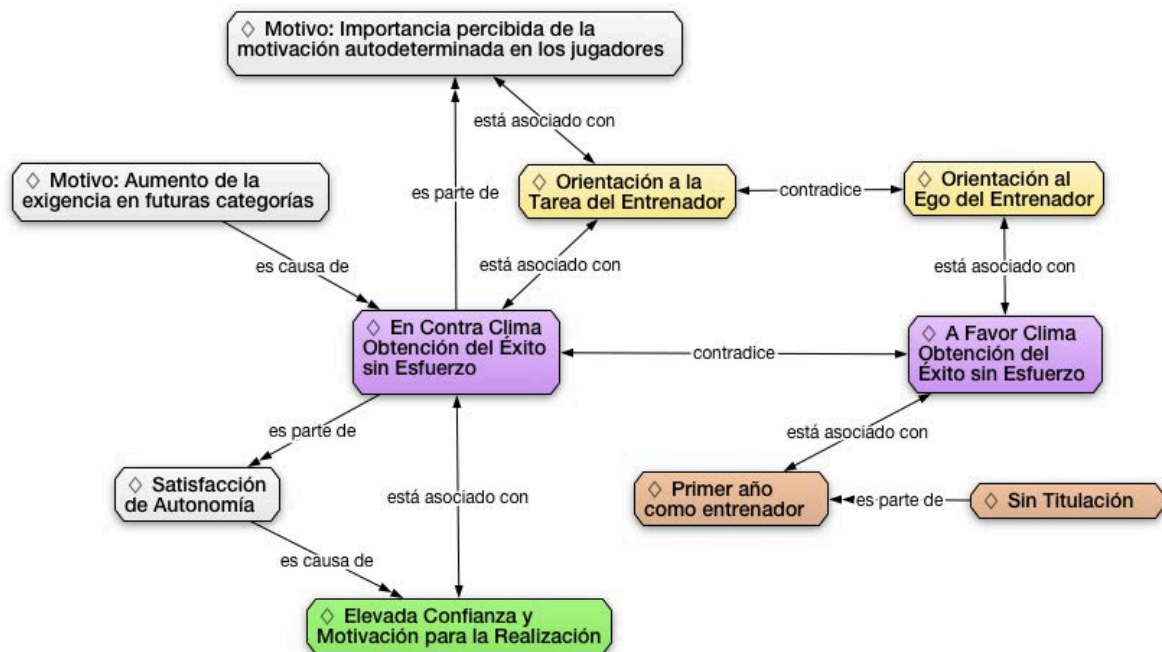


Figura 7. 23. Red semántica de "Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo"

b) Categoría mixta “Motivo: Aumento de la exigencia en futuras categorías” percibido como causa de “En Contra Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo”

Vinculación establecida en el documento primario de los padres de un jugador y en el correspondiente a la entrevista del entrenador de la plantilla “Bebé”. En ambos casos, se describe la importancia percibida de que el jugador no obtenga éxitos sin esforzarse, al entenderse que en categorías de edades más avanzadas el esfuerzo, que deberá ser aprendido previamente como un proceso actitudinal, será condición necesaria para la obtención del mismo.

c) “En Contra Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo” como parte de “Satisfacción a la Autonomía”

Vinculación descrita en el documento primario del segundo entrenador de la plantilla “Alevín A” en términos de un esfuerzo por parte de los jugadores interpretado como requisito previo para la administración de una recompensa al final de los entrenamientos en la que los entrenadores ceden a las peticiones de realización de determinados ejercicios planteados por los mismos.

d) “En Contra Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo” como parte de la categoría mixta “Motivo: Importancia percibida de la motivación autodeterminada en los jugadores”

Vinculación establecida en el documento primario del entrenador de la plantilla “Benjamín” en el que se verbaliza que tanto en competición como en los entrenamientos espera la demostración de interés y esfuerzo por parte de los jugadores durante la práctica deportiva, en cuyo caso de no existir es preferible que el jugador pruebe a practicar otros deportes en los que pueda sentirse más motivado.

e) Diferentes relaciones de asociación de la categoría “En Contra Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo” con otras categorías

Se han establecido vínculos de asociación con las categorías de “Orientación a la Tarea del Entrenador”, concretada en siete de los nueve documentos primarios correspondientes a entrenadores, y “Elevada Confianza y Motivación para la Realización” en el documento primario del segundo entrenador de la plantilla “Alevín B”. En el caso de esta última asociación, es descrita por el entrenador en términos de un elevado esfuerzo en los entrenamientos de los jugadores que entiende de manera acorde a las exigencias que los técnicos desean plantear.

Referente a la asociación con la orientación a la tarea del entrenador, algunas de las verbalizaciones en respuesta a la pregunta “¿Qué piensa de que sus jugadores logren éxito sin esfuerzo?” fueron:

Entrenador A: *“Que es temporal y, al fin y al cabo, es mentira. Es temporal, porque si alguien trabaja, al final será mejor que tú.”*

Entrenador B: *“El éxito sin esfuerzo a esta edad no vale. El éxito va a llegar si te esfuerzas, en todos los puntos de la vida, en todas las etapas, tengas talento o no. Porque el talento sin esfuerzo no sirve de nada. Yo pienso dos cosas, lo que te he comentado antes. Si tú tienes talento te va a costar menos trabajo las cosas y vas a comprender antes y te vas a formar antes, pero el talento si no tienes esfuerzo... (...) Yo premio a los que se esfuerzan más.”*

7.9.14. Clima de Preocupación

La categoría “En Contra Clima Preocupación” tuvo una fundamentación de treinta y cinco codificaciones y una densidad de nueve vinculaciones a otras categorías. En el caso de la categoría “A Favor Clima Preocupación”, tanto fundamentación como la densidad fue de uno en ambos casos.

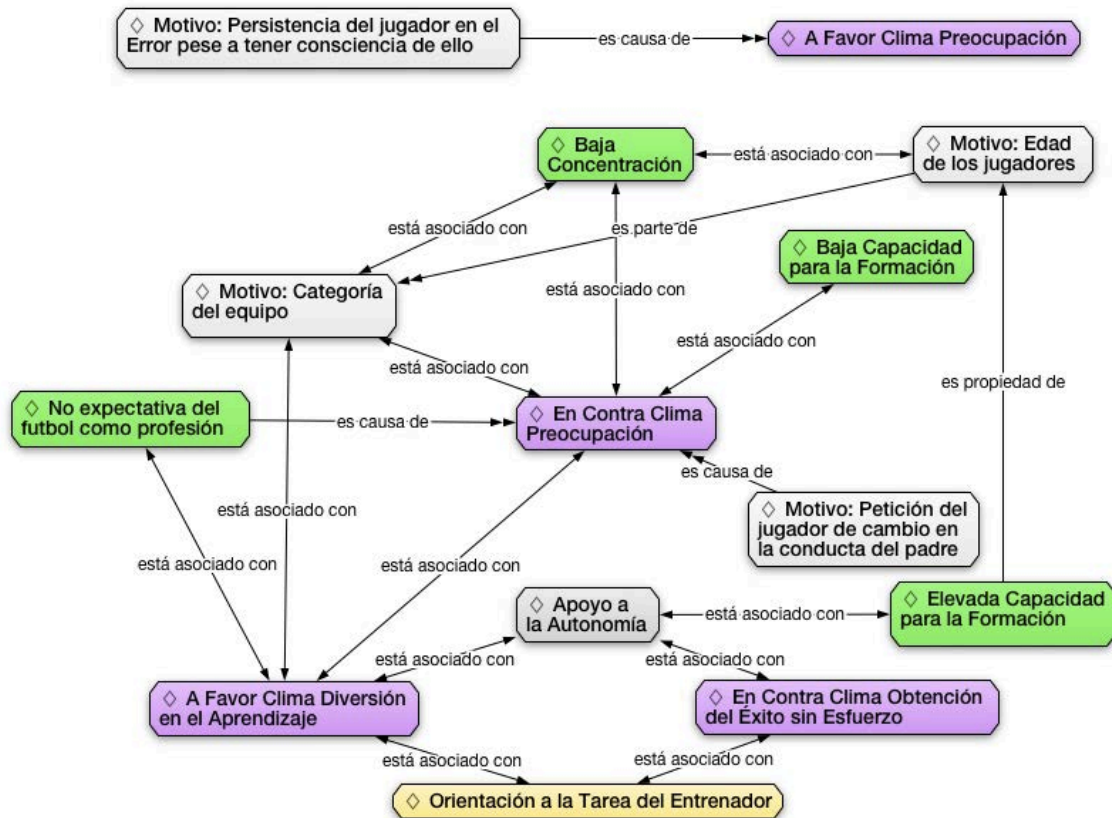


Figura 7. 24. Red semántica "Clima Preocupación"

Dicha vinculación se produce en el documento primario de la plantilla "Cadete" en respuesta a la pregunta "¿Cuándo cree que debería preocuparse un jugador si comete un error?", a lo que el entrenador contesta en términos en contra de un clima que induzca a la preocupación con la excepción verbalizada de aquellos casos en los que el jugador fuese consciente de su error y, pese a ello, lo repitiese deliberadamente.

b) "No expectativa del fútbol como profesión" como causa de "En Contra Clima Preocupación"

Vinculación establecida en el documento de padres de un jugador de la plantilla "Infantil", así como en el documento primario del entrenador de la misma plantilla. En ambos casos, codificaciones hacia la postura en contra del clima de preocupación son completadas por los entrevistados con verbalizaciones de no expectativa del fútbol como medio de sustento económico para el jugador en el futuro.

c) Categoría mixta “Motivo: Petición del jugador de cambio en la conducta del padre” como causa de “En Contra Clima Preocupación”

Vinculación establecida en el documento de padres de un jugador de la plantilla “Infantil” en respuesta a la pregunta “¿Qué piensa de los errores que comete su hijo en el fútbol?, a lo que el padre del jugador responde:

“Pues yo, lo primero, me cabreaba. Como era futbolista, pues... Y entonces el niño me dijo un par de veces “papá no me gusta que me des voces desde la banda”. Porque claro, los padres nos metemos demasiado. Yo era uno de esos que me metía bien. Y lo entendí, yo lo entendí, ahora últimamente pues soy uno más, un padre más y tranquilo.”

d) Diferentes relaciones de asociación de la categoría “En Contra Clima Preocupación” con otras categorías

Se establecen vinculaciones de asociación con las categorías de “Baja Concentración”, “Baja Capacidad para la Formación”, “A Favor Clima Diversión en el Aprendizaje” y la categoría mixta de “Motivo: Categoría del equipo”.

Referente a las categorías de baja concentración y capacidad para la formación, éstas son descritas en el documento primario de la plantilla “Juvenil” tras la pregunta “¿Qué piensa de los errores que comete su equipo?” a lo que el entrenador responde:

“Que les cuesta aprender, ¿sabes? Por ejemplo, tenemos un déficit en el tema de balón aéreo, se trabajan y tal. Pero seguimos teniendo momento de desconcentración, más que nada. Mucha paciencia, mucho trabajo y ya está. Al fin y al cabo, luego ves los partidos de los profesionales y tienen los mismos errores o peores, así que después uno se alivia.”

En otra ocasión del mismo documento, respondiendo a la pregunta “¿Cómo se toman sus jugadores las críticas de su entrenador?” la respuesta fue:

“Normalmente se las toman a cachondeo, porque no suelo ser tampoco un tío muy serio. Pero yo creo que llegan a escucharlas, que yo creo que con eso ya nos tenemos que dar...”

En el caso de baja concentración, se establece la relación también en el documento primario de la plantilla “Alevín B” en respuesta a la misma pregunta:

“Yo creo que los errores que cometen es que los tienen que cometer ahora, que son niños, que ahora es cuando lo tienen que intentar todo, que ahora es cuando tienen que fallar, perder, ganar, reír, llorar... Es que es ahora cuando es el momento. Entonces de los errores, intentar corregirlos, que lo asimilen. Que no es fácil porque al niño tú le dices una cosa y a los quince minutos se le ha olvidado. Pero bueno que estamos en eso (...) Que los errores no los castigo.”

En referencia a la relación de asociación con las categorías “Motivo: Categoría del equipo” y “A Favor Clima Diversión en el Aprendizaje”, éstas tienen lugar en diferentes verbalizaciones de documentos primarios de entrenadores en los que los entrevistados realizaban sus descripciones de manera alterna entre ambas posturas respecto al clima motivacional, con justificación en el carácter eminentemente formativo y no competitivo de la etapa en la que se encontraban las plantillas.

7.9.15. Disfrute

Las fundamentaciones para las categorías que codificaron el disfrute de los jugadores percibido por los entrevistados fueron de dos codificaciones para la categoría “Bajo Disfrute”, seis para “Moderado Disfrute” y catorce para “Elevado Disfrute”. En el caso de la densidad, esta fue, respectivamente de cinco, cuatro y siete vinculaciones con otras categorías. En común para todas las categorías se elabora la siguiente representación en forma de red:

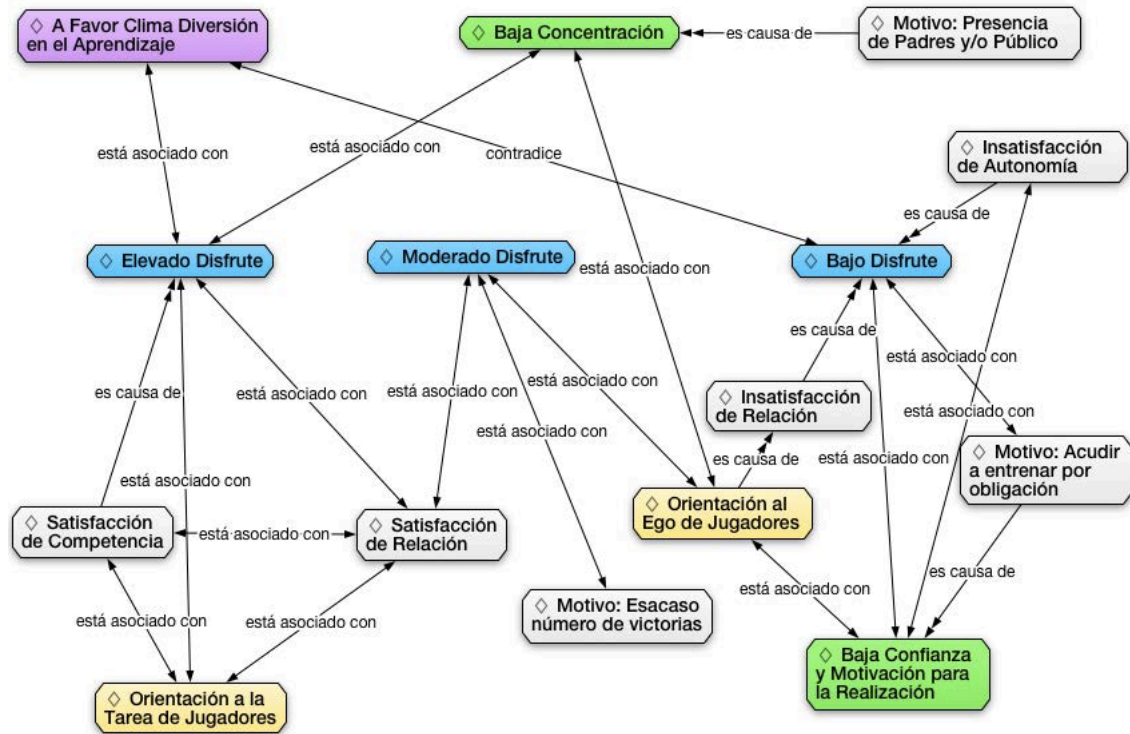


Figura 7. 25. Red Semántica "Disfrute"

Vinculación establecida en el documento primario de la plantilla “Benjamín” en la que se describen las disputas y malestar internos entre jugadores como posible motivo de bajo disfrute, en ocasiones desconocido por el entrenador según verbaliza el mismo.

b) “Insatisfacción de Autonomía” como causa de bajo disfrute

Vinculación establecida en el documento primario de la plantilla “Benjamín” en la que se describe la imposición de ejercicios repetitivos de escaso disfrute a la hora de entrenar, como dar vueltas al campo, como motivo principal de bajo disfrute y pérdida de adherencia de algunos jugadores en otras plantillas.

c) Categoría “A Favor Clima Diversión en el Aprendizaje” en contradicción con “Bajo Disfrute”

Vinculación establecida en el documento primario de la plantilla “Benjamín” en la que se describe una postura favorable hacia un clima de diversión en el aprendizaje como herramienta para hacer frente al posible bajo disfrute de los jugadores.

d) Diferentes relaciones de asociación de la categoría “Bajo Disfrute”

Se establece asociación de bajo disfrute con “Baja Confianza y Motivación para la Realización” de los jugadores descrita en el documento primario de la plantilla “Prebenjamín” causada por el hecho de acudir a entrenar por obligación.

e) Diferentes relaciones de asociación de la categoría “Moderado Disfrute”

Se establece asociación de la categoría “Moderado Disfrute” con las categorías de “Orientación al Ego de Jugadores”, “Satisfacción de Relación”, así como con la categoría mixta de “Motivo: Escaso número de victorias”.

En el caso de la asociación con la orientación al ego de los jugadores, ésta tiene lugar en el documento primario de la plantilla “Alevín A” cuando el entrenador responde a la pregunta “¿Del uno al diez cuánto diría que disfrutaban sus jugadores?” con un siete, argumentando que no daría los otros tres puntos debido a que hay determinados jugadores que *“quieren mucho más”*. La misma puntuación es otorgada por el entrenador de la plantilla “Juvenil” refiriéndose a que determinados jugadores, percibidos como más competentes, desean ganar siempre y no comparten la decisión de que otros jugadores, percibidos como menos competentes, tengan que jugar.

Por su parte, se establece asociación con la categoría “Satisfacción de Relación”, pese a la existencia de subgrupos de amistad dentro de la misma plantilla, en una verbalización correspondiente al documento primario de la plantilla “Juvenil”.

La asociación con la categoría mixta en referencia a un escaso número de victorias es establecida en el documento primario de la plantilla “Cadete”, en la que el técnico argumenta con dicho motivo una puntuación del setenta por ciento en respuesta a la pregunta “¿Del uno al diez cuánto diría que disfrutaban sus jugadores?”.

f) “Satisfacción de Competencia” como causa de elevado disfrute

Vinculación establecida en el documento primario de la plantilla “Alevín A” en los términos mostrados en la verbalización transcrita para el apartado a) del epígrafe 7.9.3 dedicado a competencia. En este sentido, el entrenador hace referencia tanto al efecto

de la obtención de resultados de victoria en competición, como a verbalizaciones de elevado disfrute de los jugadores cuando éstos se sintieron competentes hacia la tarea pese a la obtención de un resultado final de derrota.

g) Diferentes relaciones de asociación de la categoría “Elevado Disfrute”

Se establece asociación de la categoría “Elevado Disfrute” con las categorías de “Baja Concentración”, “A Favor Clima Diversión en el Aprendizaje”, “Satisfacción de Relación” y “Orientación a la Tarea de Jugadores”.

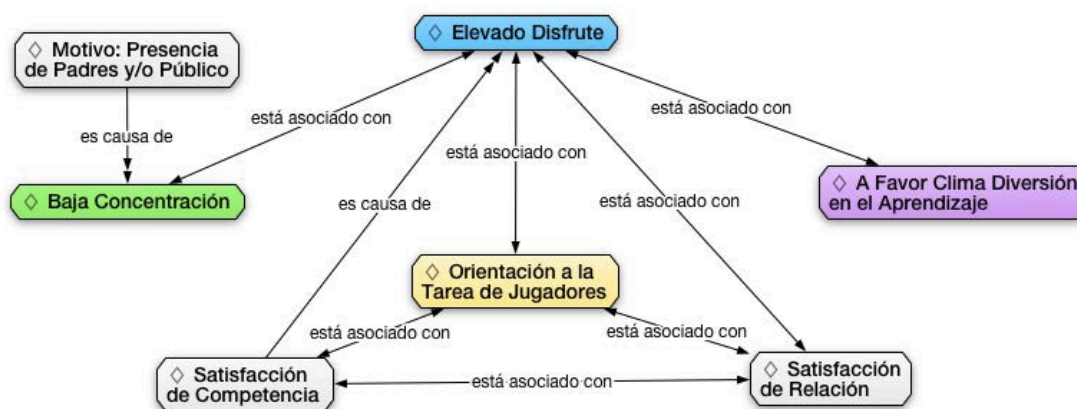


Figura 7. 26. Fragmento de la red "Disfrute" para la categoría "Elevado Disfrute"

En referencia a la asociación con “Baja Concentración”, esta vinculación es descrita en los documentos primarios de las plantillas “Alevín B” y “Bebé”, codificándose en ambos casos justificada por los entrenadores en asociación con un elevado disfrute de los jugadores en los partidos, siendo percibida la competición como un juego en el que la baja concentración también es causada por la presencia de padres y/o público.

La asociación con las categorías “Orientación a la Tarea de Jugadores” se establece en el documento primario de la plantilla “Alevín B”, cuando tras perder partidos los jugadores se sienten igualmente competentes y satisfechos con el rendimiento presentando, y en la plantilla “Bebé”, descrito como parte de las celebraciones grupales de los jugadores cuando marcan gol, sin importar el resultado global del partido.

En el caso del clima de diversión se establece en las plantillas “Prebenjamín”, “Alevín B” con sendas verbalizaciones favorables al establecimiento de tal clima seguidas de codificaciones de un elevado disfrute percibido en los jugadores.

La asociación con la categoría “Satisfacción de Relación” tiene lugar en el documento primario de la plantilla “Bebé” en los términos señalados en los que toda la plantilla celebra en conjunto los éxitos alcanzados por uno de sus miembros sin prestar importancia al balance en el resultado del partido.

7.9.16. Burnout

Las fundamentaciones para las categorías que codificaron cansancio de la profesión y la disminución o aumento del disfrute de los entrenadores desde que ejercen como tal fueron de dos codificaciones para la categoría “Disminución del disfrute desde que se es Entrenador”, diez para “Cansancio de la profesión” y once para “Aumento del disfrute desde que se es Entrenador”. En el caso de la densidad, esta fue, respectivamente de dos, seis y siete vinculaciones con otras categorías. En común para todas las categorías se elabora la siguiente representación en forma de red:

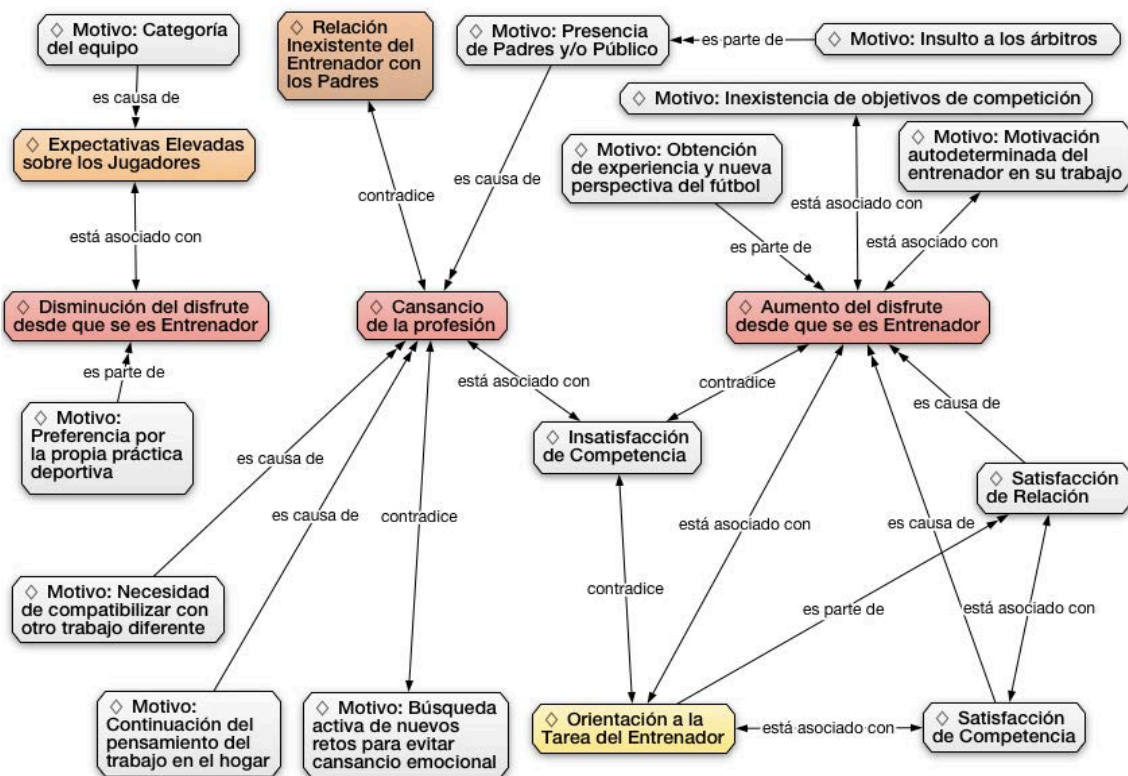


Figura 7. 27. Red semántica de "Burnout"

a) Categoría mixta “Preferencia por la propia práctica deportiva” como parte de la categoría “Disminución del disfrute desde que se es Entrenador”

Vinculación establecida en el documento primario de la plantilla “Cadete” cuando en respuesta a la pregunta “Desde que es entrenador, ¿diría que disfruta más o menos con el fútbol?” el técnico argumenta una disminución del disfrute condicionada por el hecho de que su preferencia sería la participación activa como profesional en el deporte como jugador, siendo el rol de entrenador una alternativa para seguir en contacto con el mismo tras dificultarse su continuidad activa por aspectos asociados a la disminución natural de la condición física y el aumento de la propensión a las lesiones con la edad.

b) “Disminución del disfrute desde que se es Entrenador” en asociación con “Expectativas Elevadas sobre los Jugadores”

Vinculación establecida en el documento primario de la plantilla “Juvenil” tras la pregunta “Desde que es entrenador, ¿diría que disfruta más o menos con el fútbol?”, produciéndose la siguiente verbalización:

“Con los juveniles, al ser juveniles ya considero que saben jugar al fútbol. Y entonces, disfruto menos, porque les exijo más. Claro, depende del nivel se les puede exigir más o menos.”

c) Diferentes categorías mixtas como causa de la categoría “Cansancio de la profesión”

Se establece vinculación de causa con las categorías “Motivo: Necesidad de compatibilizar con un trabajo diferente”, “Motivo: Continuación del pensamiento del trabajo en el hogar”, así como “Motivo: Presencia de Padres y/o Público”. Las citas de dichas categorías se producen en verbalizaciones de los documentos primarios:

- “Benjamín”, en referencia a la extensión al fútbol del estrés de un segundo trabajo.

- “Infantil”, en respuesta a la pregunta “¿Hasta qué punto diría que se siente cansado de ser entrenador?”, a lo que el entrevistado responde:

“Me siento cansado de ser entrenador. Creo... Es más, creo que el que viene no voy a entrenar. Porque necesito también un tiempo de relax. Aunque tú digas que no, cuando tú llegas a casa, le das vueltas, piensas en lo que has hecho mal, en lo que se puede mejorar... Y te cansa emocionalmente.”

- “Alevín B” y “Prebenjamín”, con las respectivas verbalizaciones:

- *“Bueno, yo cansado de entrenar... Creo que no me siento. Yo me siento cansado de lo que rodea al fútbol. De padres, madres, aficionados...”* (A lo que continúa con una cita que da lugar al establecimiento de un vínculo de contradicción) *“Yo no me siento cansado de entrenar y, además, de hecho, ahora mismo creo que cada vez me adapto más a esas cosas, entonces cada vez disfruto más, porque me intento abstraer más de los padres, de afición... Intento dedicarme a entrenar y cuando termine los partidos es...”* (Realiza un chasquido intencionado con los dedos) *“Cortar y ya está.”*

- *“Yo... Salvo algunas cosas que detesto del fútbol... Sobretudo del contexto que hay alrededor, de padres en el partido... O insultos a los árbitros... O cosas así.”* (a lo que continúa con una respuesta más extensa que da lugar a codificación de aumento del disfrute, como se mostrará más adelante).

d) Diferentes categorías en contradicción con la categoría “Cansancio de la profesión”

Se establecen dos vinculaciones, ambas en el documento primario “Alevín B”, con las categorías “Relación Inexistente del Entrenador con los Padres”, en los términos previamente mostrados, y con la categoría mixta “Motivo: Búsqueda activa de nuevos retos para evitar cansancio emocional” que originó la siguiente verbalización del entrenador a la pregunta “Desde que comenzó a trabajar como entrenador, ¿diría que disfruta más o menos con el fútbol?”:

“Yo disfruto más. En global, disfruta más porque el trato me gusta, el ver cómo los niños progresan, aunque no sea en mi año, me gusta. Si he de decir que me llevo

muchas más irritaciones y muchos más calentamientos de cabeza, que eso es normal, creo. Pero cuando estoy un poco cansado de fútbol siete, de fútbol once, pues intento cambiar de equipo para que las ilusiones sean otras y los objetivos sean otros y siempre voy... Llevándome de no cansarme."

e) "Insatisfacción de Competencia" en contradicción con la categoría "Aumento del disfrute desde que se es entrenador"

Vinculación establecida en la verbalización del documento primario "Cadete" cuando, como parte de una justificación codificada con la categoría "Aumento del disfrute desde que se es Entrenador" y "Orientación a la Tarea del Entrenador", el entrenador describe que en dicha temporada su equipo perdió todos los partidos de competición que disputó.

f) Categorías "Satisfacción de Relación" y "Satisfacción de Competencia" como causa de la categoría "Aumento del disfrute desde que se es Entrenador"

Vinculaciones establecidas en los documentos primarios "Bebé", "Benjamín", "Alevín B", "Cadete" haciéndose referencia explícita de causalidad de un aumento del disfrute en su profesión debido a citas en términos de avances en la competencia percibida en los jugadores y en la satisfacción de relación entre sus equipos.

g) Categoría mixta "Motivo: Obtención de experiencia y nueva perspectiva del fútbol" como parte de la categoría "Aumento del disfrute desde que se es Entrenador"

Vinculación establecida con la categoría mixta al producirse comentarios en los documentos primarios del segundo entrenador de la plantilla "Alevín A", entrenador de "Infantil" y "Prebenjamín", en referencia a la obtención de experiencia y una nueva visión desde el rol de entrenador como parte del hecho de disfrutar con el fútbol más desde que se obtuvo dicho papel.

h) Categoría mixta “Motivo: Motivación autodeterminada del entrenador en su trabajo” en asociación con “Aumento del disfrute desde que se es Entrenador”

Vinculación establecida en el documento primario “Benjamín” en respuesta a la pregunta “Desde que comenzó a trabajar como entrenador, ¿diría que disfruta más o menos con el fútbol?”, a lo que el técnico responde:

“Disfruto más. Yo no estoy aquí obligado, entonces, en el momento en que yo no disfrutara, lo dejaba. Yo vengo a formar a los niños y disfruto con ellos.”

7.9.17. Satisfacción con el Equipo

Las fundamentaciones para las categorías que codificaron la satisfacción de los entrenadores con sus equipos fueron de catorce codificaciones para la categoría “Satisfacción Elevada con el Equipo”, cinco para “Satisfacción Media con el Equipo” y una para “Satisfacción Baja con el Equipo”. En el caso de la densidad, esta fue, respectivamente de cuatro, cinco y una vinculación con otras categorías. En común para todas las categorías se elabora la siguiente representación en forma de red:

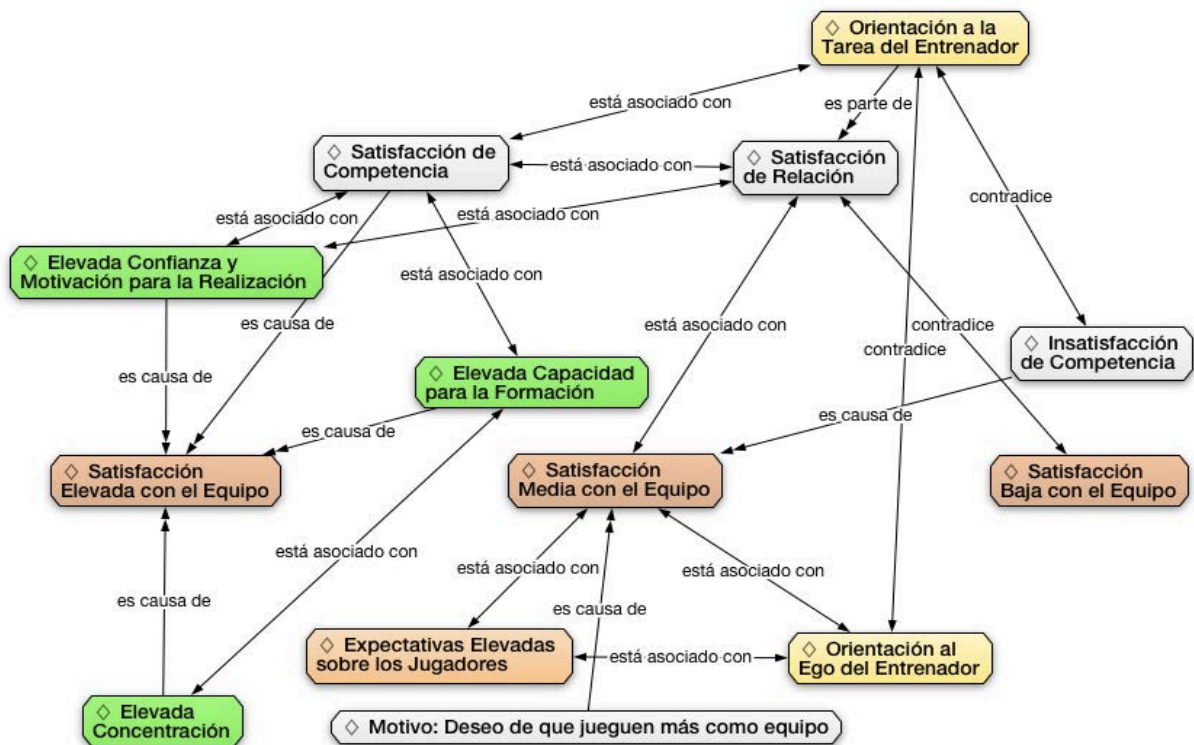


Figura 7. 28. Red semántica de "Satisfacción con el equipo"

a) Categorías elevadas de habilidades de afrontamiento como causa de la categoría “Satisfacción Elevada con el Equipo”

Se establecen vinculaciones en los documentos primarios de las plantillas “Bebé” y “Prebenjamín” al describirse de manera explícita una elevada satisfacción con sus respectivos equipos en tres verbalizaciones correspondientes con la codificación de las categorías de “Elevada Confianza y Motivación para la Realización”, “Elevada Capacidad para la Formación” y “Elevada Concentración”.

b) “Satisfacción de Competencia” como causa de la categoría “Satisfacción Elevada con el Equipo”

Vinculación establecida en los documentos primarios de las plantillas “Prebenjamín”, en referencia a la percepción actual del entrenador a nivel de competición sobre los jugadores, “Bebé” y “Femenino”, estos últimos haciendo referencia al progreso de jugadores y jugadoras a lo largo de la temporada como un continuo que genera una percepción de competencia avanzada con respecto a las capacidades mostradas al inicio de dicho curso.

c) Categoría mixta “Motivo: Deseo de que jueguen más como equipo” como causa de categoría “Satisfacción media con el Equipo”

Vinculación establecida en el documento primario de la plantilla “Prebenjamín” tras la pregunta “¿Cuánto dirían que han progresado sus jugadores de cara al objetivo final que usted tiene en mente?”, ante lo cual el técnico responde:

“Digamos que... Estamos al sesenta, setenta por ciento de lo que me he propuesto conseguir, digamos. Quiero que jueguen todavía más en equipo.”

d) Diferentes vínculos de asociación de la categoría “Satisfacción Media con el Equipo” con otras categorías

Se establecen asociaciones con las categorías “Expectativas Elevadas sobre los Jugadores”, “Orientación al Ego del Entrenador” y “Satisfacción a la Relación”, esta última en los términos referidos en el apartado e) inmediatamente seguido al actual.

Por su parte, la asociación con las dos primeras categorías se establece en la verbalización de un entrenador en respuesta a la pregunta “¿Cuánto dirían que han progresado sus jugadores de cara al objetivo final que usted tiene en mente?”:

“Han progresado... setenta por ciento, ochenta... Yo soy de los que pienso que siempre se puede dar más, si no, está la cosa mal. Aunque no hay, los que están siempre pueden mejorar.”

e) “Satisfacción de Relación” en contradicción con la categoría “Satisfacción Baja con el Equipo”

Vinculación establecida en el documento primario de la plantilla “Juvenil” cuando tras codificarse la categoría “Satisfacción Baja con el Equipo” referida como una situación generalizada de aparición de problemas y desánimo por parte del entrenador, se produce la codificación de “Satisfacción de Relación” en asociación con una satisfacción media con la plantilla por la percepción de un buen trato a nivel de grupo y el establecimiento de una relación satisfactoria del propio entrenador con los jugadores más allá de los periodos de entrenamiento y competición, en el día a día.

Capítulo VIII.

Discusión y conclusiones

Capítulo VIII. Discusión y conclusiones.....	181
8.1. Discusión.....	181
8.2. Conclusiones.....	188
8.3. Limitaciones y prospectiva.....	189

8.1. Discusión

El objetivo general de esta tesis fue analizar, con base en la literatura existente, la relación entre las variables de perfil psicosocial y físico con el funcionamiento cognitivo en deportistas y participantes de actividad física de distintos rangos de edad.

Para responder a este objetivo la tesis recogió un total de tres artículos, de los cuales dos fueron con muestras de triatletas y uno consistió en el estudio de la hipnosis como técnica coadyudante en cuatro casos diferenciados correspondientes a tres atletas y un futbolista. Además de dichas aportaciones, el corpus central de la tesis estuvo estructurado en torno al estudio multimétodo de los tres tipos de perfiles en una muestra de jugadores y jugadoras de fútbol en categorías formativas.

Se buscó dar respuesta a los interrogantes: ¿existen relaciones significativas del perfil cognitivo, social y físico de los participantes? ¿En qué proporción se establecen correlaciones significativas entre variables de distinta o similar naturaleza? ¿En qué medida la percepción de técnicos y padres se ve correspondida con las opinión grupal o individual de los jugadores de la plantilla? ¿Existen percepciones similares entre ambos tipos de agentes? Con objeto de responder a estos interrogantes se compararon dimensiones de funciones ejecutivas, atención, composición corporal, condición física, autoconcepto, perfeccionismo, habilidades de afrontamiento, autoeficacia percibida, resiliencia, clima motivacional, estilos de orientación motivacional, apoyo a la autonomía y necesidades psicológicas básicas.

De manera paralela, se llevó a cabo el estudio cualitativo de entrevistas a padres y entrenadores de los participantes, para lo cual se elaboró un instrumento de observación ad-hoc para la codificación de factores psicosociales con base en los instrumentos procedentes del estudio cuantitativo. Se generó una unidad hermenéutica compuesta por 11 documentos primarios

A continuación, se discuten los resultados alcanzados.

En el primero de los estudios cuantitativos se analizó la relación entre los perfiles físicos y cognitivos de 142 participantes de ambos sexos mediante la obtención de medidas físicas de índice de masa corporal, porcentaje de grasa corporal, velocidad gestual del miembro superior, fuerza explosiva, fuerza-resistencia y velocidad de desplazamiento y valoración del funcionamiento cognitivo con pruebas de la escala de evaluación de las funciones ejecutivas en niños (ENFEN), escala Wechsler de Inteligencia para niños (WISC IV), trail making test, test de stroop y test de atención d2. Tras un primer análisis preliminar y descriptivo de los datos y ante su idoneidad para el trabajo investigador, se realizaron correlaciones por medio de coeficientes de correlación de Pearson y Spearman.

Los resultados de dichos análisis denotaron una escasez generalizada de relaciones entre variables físicas y cognitivas, si bien cada variable física mostró relaciones positivas con algunas de las variables cognitivas estudiadas, concentrándose la mayoría en torno a la prueba de evaluación de la velocidad gestual del miembro superior (tapping test) y pruebas de las escalas ENFEN y WISC IV.

Este hecho puede ser interpretado, en nuestro estudio, como una falta de relación entre las variables que definen el perfil cognitivo y físico de los deportistas, lo cual no informa de su inexistencia, sino de la lejanía entre dos aspectos que originalmente hipotetizamos como potencialmente relacionados en la práctica deportiva.

A fin de conocer mejor la naturaleza de las relaciones encontradas para la prueba de tapping test con medidas cognitivas realizó un análisis de regresión por pasos sucesivos

El resultado generó dos modelos de regresión para las variables de anillas de la batería ENFEN y para la variable de interferencia en conjunto con anillas. Al respecto, se puede

destacar el modelo predictivo generado en el que el valor en la prueba de anillas es el factor que obtiene un mayor peso.

Esto guarda coherencia con la interpretación de la velocidad gestual del miembro superior como capacidad que posee un individuo para ejecutar una o varias acciones motrices en un mínimo de tiempo con los brazos (Grosser, 1992).

Referente al modelo predictivo en el que se incorpora el valor en la prueba de interferencia, esto podría mantener relevancia con el constructo de capacidad de inhibición en la medida en que la tarea de tapping test implica que el sujeto golpee dentro del área constituida por dos placas para que la acción sea contabilizada como correcta y no deba repetirlo una vez más hasta alcanzar la cifra de 25 golpes en cada placa. Así, la capacidad de inhibición habría facilitado a los participantes la habilidad requerida para controlar su atención y frenar la predisposición a golpear sin más sobre el espacio de trabajo y, en su lugar, optimizar la cantidad de respuestas correctas en aras de superar la prueba en el menor tiempo posible (Buller, 2010; Diamond, 2013).

Con el paso al segundo de los estudios cuantitativos de la tesis, se analizó la relación entre el perfil físico y psicosocial de un centenar de los jugadores del estudio previo, para lo cual, además de las puntuaciones obtenidas en las mediciones de condición física se administró una batería de cuestionarios psicosociales que alternó el empleo de la escala de autoeficacia general (EAG) con la escala de autoeficacia percibida en niños (EAN) en función de la edad de los participantes.

Además de los pertinentes análisis preliminares, se realizaron análisis de correlación que, nuevamente, mostraron evidencias bastante comedidas de la relación entre el perfil físico y psicosocial de la muestra.

Sí se obtuvo un considerable número de relaciones entre las variables psicosociales estudiadas, denotando el que, probablemente, haya sido el punto de mayor robustez de la totalidad del apartado cuantitativo de la tesis.

Muchas de las relaciones estudiadas en la bibliografía obtuvieron representación en los resultados a este respecto, algunos ejemplos de ello serían las relaciones positivas entre: dimensiones del autoconcepto y la confrontación de la adversidad (Meggs, Ditzfeld y Golby, 2014), autoeficacia, disfrute y autoconcepto (Lewis et al., 2016; Kyle

et al., 2016) y numerosas entre aquellos constructos enraizados en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, tal como muestran las correlaciones con valores de .51 ($p < 0.01$) entre los factores de apoyo a la autonomía y orientación a la tarea y correlaciones con valores comprendidos entre .34 (relación) y .50 (autonomía) de cara a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Variaciones de climas motivacionales iniciados por los padres que inducen a la preocupación y el éxito sin esfuerzo dieron muestra de relaciones negativas con la medición de la autoeficacia percibida por los jugadores. Por el contrario, aquellos climas motivacionales que impulsaron la diversión en el aprendizaje arrojaron relaciones positivas con tal constructo, lo que respalda la idea del clima motivacional como mediador de la autoeficacia desarrollada en trabajos previos como el de Zourbanos y colaboradores (2016).

Nuevamente, la realización de análisis de regresión siguiendo un modelo de pasos sucesivos permitió conocer el poder predictivo del apoyo a la autonomía a modelos con necesidades psicológicas de competencia, relación y autonomía como variable criterio. El estudio en estos análisis de habilidades de afrontamiento, la resiliencia y el disfrute deportivo de los participantes sobre el autoconcepto proporcionó datos de interés sobre las dimensiones emocional, académica y, especialmente, física. La importancia de esta dimensión es conocida para el bienestar de los practicantes de actividad física (Contreras et al., 2010; Babic et al., 2014; Reigal et al., 2014; Silvestre y Landa, 2016).

Un último estudio cuantitativo con el material recogido en la tesis permitió el análisis de la relación entre perfiles cognitivos y psicosociales, conformándose la misma muestra según las diferentes pruebas agrupadas por la edad de los jugadores. Este hecho limitó algunas de las conclusiones extraídas del análisis de correlación realizado, por ejemplo, en el caso de mediciones psicosociales y pruebas de la batería ENFEN, donde se observaron algunas correlaciones negativas entre medidas difíciles de justificar a tenor de la base bibliográfica estudiada.

No obstante, tal y como se ha mencionado (y como se anota en el posterior apartado de limitaciones del estudio) el escaso tamaño muestral para la realización de estos análisis pudo haber condicionado la aparición de estos resultados.

Así, para aquellas correlaciones observadas con factores de pruebas administradas en el mayor grueso de los participantes (WISC IV, test d2, Trail Making Test y Test de Stroop), aunque en un número reducido, si fue palpable la aparición de relaciones significativamente positivas, por ejemplo, entre el autoconcepto académico y la práctica totalidad de pruebas de la Escala Wechsler. Precisamente, para las variables contenidas en estas pruebas y otros valores atencionales, las correlaciones con factores de críticas parentales (MPS) y orientación al ego (TEOSQ) fueron negativas.

Al respecto, el modelo de regresión generado entre algunas de las variables que mostraron dicha relación negativa (total de aciertos e índice de concentración del test d2, claves y aritmética del WISC IV) corroboró el papel predictor de las variables orientación al ego y críticas parentales de cara a un menor rendimiento en la evaluación cognitiva. La interpretación de este fenómeno podría ir en la línea de que, como señalan Teques y Serpa (2009), la influencia negativa para aquellos jóvenes deportistas que perciben niveles elevados de presión y valoraciones negativas por parte de los progenitores incrementa sus niveles de ansiedad, en este caso, mediando en la consecución de puntuaciones más bajas de atención y memoria de trabajo.

Por su parte, los resultados del estudio cualitativo realizado con padres, madres y entrenadores de los jugadores han demostrado la existencia de relaciones de causalidad percibida entre los fenómenos estudiados.

De esta manera, resulta relevante la asociación entre un estilo de apoyo a la autonomía de los técnicos con el establecimiento de relaciones positivas del entrenador con los padres de jugadores de la plantilla y grado de satisfacción elevado de los padres con dichos técnicos.

Asimismo, la creación de climas motivacionales en contra del éxito sin esfuerzo y de la preocupación han sido asociados a la satisfacción de la autonomía de los jugadores y a la percepción de una elevada confianza y motivación de los jugadores por parte de los propios entrenadores, siendo una de las características que refuerzan el grado de satisfacción sobre sus equipos.

La generación de climas motivacionales en contra de la preocupación por parte de los entrenadores, con grados menores de exigencia de esfuerzo para la consecución del

éxito, por el contrario, ha mostrado asociarse con la percepción de una baja capacidad de formación en los jugadores. Cuando ésta es palpable, la insatisfacción de la autonomía suele asociarse durante los entrenamientos, generando una relación indirecta con un menor disfrute de los jugadores en la práctica deportiva.

Una orientación a la tarea por parte de jugadores y entrenadores podría elevar considerablemente el disfrute de los primeros, encontrándose una asociación entre tal tipo de orientación y la satisfacción de la competencia de los jugadores.

Estilos de orientación al ego en los jugadores son asociados a una menor concentración percibida por parte de los entrenadores e incluso a la insatisfacción de la necesidad de relación, pudiendo derivar la competitividad continuada durante los entrenamientos en la degeneración e inestabilidad de los vínculos entre jugadores. Las implicaciones de este hecho alcanzan el disfrute, el cual puede verse limitado a niveles moderados en jugadores con este tipo de orientación frente al elevado disfrute de sus pares con una orientación a la tarea, si el número de minutos de competición no es el esperado pese a las victorias o si las derrotas tienen lugar en partidos en los que el entrenador alinea a compañeros suyos a los que percibe con un menor grado de competencia con respecto a otros suplentes.

Referido a la fundamentación de las categorías, destaca la clasificación del código de orientación a la tarea de los entrenadores como el segundo más veces codificado, precedido tan solo por el código “En contra clima preocupación” y seguido por “A favor clima de diversión” cuya interrelación, como se ha comentado, se ha mostrado en asociación con codificaciones de habilidades de afrontamiento deseables percibidas en los jugadores por parte de los técnicos.

Este hecho podría señalar la adecuada formación de la que disponen los técnicos en la actualidad, lo que les permite alcanzar un bagaje de conocimiento importante y relativamente consciente sobre factores psicosociales que pueden afectar al desarrollo del perfil psicológico más deseable en sus plantillas por medio de la creación de climas motivacionales y estilos de orientación adaptativos en sus entrenamientos.

Frente a las diez codificaciones del cansancio emocional de la promoción, se muestra una fundamentación de once codificaciones del aumento del disfrute en el fútbol

desde que se es entrenador, de tan solo dos en el caso de la disminución del disfrute. De estas dos últimas codificaciones, una se produjo en el marco explicativo de la añoranza de la práctica deportiva en primera persona como jugador y la conformación con el rol de técnico para mantenerse próximo al ámbito formativo del fútbol.

Este hecho nos informaría de la gran vocacionalidad que existe en la profesión del entrenador de fútbol como conducta altamente autodeterminada por el placer que implica en sí misma.

La satisfacción de competencia, relación y autonomía de los jugadores señaladas con fundamentaciones de 22, 18 y 8 codificaciones, respectivamente, todas las opciones de insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas quedan, con fundamentaciones de 7, 7 y 6, por debajo de sus correspondientes vertientes de satisfacción, desde la perspectiva de técnicos y padres. El apoyo a la autonomía fue codificado en hasta dieciocho ocasiones.

La percepción de un elevado disfrute también fue ampliamente codificada (14) en comparación con las codificaciones moderada (6) y baja (2).

Ninguno de los progenitores mantenía exceptivas del fútbol como profesión para sus hijos e hijas, sí como medio socializador.

En común la totalidad de los documentos primarios de la unidad hermenéutica devolvieron un feedback positivo de la misma tras la pregunta “¿Cómo se ha sentido durante la entrevista?”, explicitándose en diversos momentos de la grabación una elevada satisfacción con el servicio de psicología del deporte recibido. Se trató de la primera experiencia con un psicólogo del deporte para la totalidad de los técnicos.

Predominó la fundamentación de una satisfacción elevada en los entrenadores con sus plantillas, del mismo modo que lo hizo con la máxima calificación (diez) otorgada por los padres participantes en referencia a los propios técnicos de sus hijos.

Todos estos resultados llevan a señalar que la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en la psicología del deporte ha conducido a numerosos avances en la cuantificación del contexto biopsicosocial cotidiano, si bien el marco general de dichos avances incluye aún con timidez la metodología de observación pese

a compartir abundantes similitudes en los requisitos metodológicos esenciales de las nuevas tecnologías (Portell et al., 2015).

Este hecho no omite el incremento considerable en el interés por el empleo de la observación en el ámbito deportivo, pues disponemos de abundante software que facilita el esfuerzo del investigador en sus fases de registro, control de calidad del dato y análisis. Sin embargo, en ocasiones, parece obviarse el rol privilegiado que corresponde a la metodología observacional entre los procedimientos cualitativos y cuantitativos (Anguera y Hernández-Mendo, 2013; 2014; 2015). Las implicaciones del cuarto estudio de esta tesis, en este sentido, son las del enriquecimiento de un objeto de estudio que pudo haberse limitado al trabajo cuantitativo previamente planificado con pruebas estandarizadas y cuestionarios psicosociales.

Razonablemente, era merecido el esfuerzo que implicaba la recogida sistemática de datos observacionales y la elaboración de un instrumento a medida para enriquecer el proyecto (Anguera y Hernández-Mendo, 2015). Gracias a ello, se ha podido conocer aspectos llamativos como la aparente de una relación inexistente entre padres y entrenadores con la sensación de estar quemado o cansado de su profesión, lo que señala un campo de trabajo de elevada importancia para el profesional de la psicología del deporte a la hora de reconciliar barreras autodeterminadas por los técnicos como medida de protección frente al cansancio emocional que perciben como inherente a su profesión.

8.2. Conclusiones

En base a los objetivos específicos e hipótesis del proyecto podemos concluir que:

- I. Existen relaciones significativas del perfil cognitivo, social y físico de los participantes.
- II. La proporción en la que éstas se establecen entre variables de distinta naturaleza, si embargo, es limitada, al menos en el presente estudio correspondiente a una muestra de jóvenes futbolistas.

- III. La proporción en la que se establecen relaciones entre variables de naturaleza similar sí es elevada y, especialmente, en el caso del perfil psicosocial de los participantes, por ejemplo, entre el apoyo a la autonomía y necesidades psicológicas básicas, habilidades de afrontamiento y el autoconcepto, clima motivacional iniciado por los padres, orientación al ego y a la tarea desarrollada por hijos e hijas.
- IV. La percepción de entrenadores, madres y padres de jugadores sobre variables sociales evaluadas ha mostrado permitido obtener relaciones de causalidad, asociación y contradicción bajo la percepción de dichos agentes, destacando especialmente las verbalizaciones referidas a orientación a la tarea de jugadores y climas motivacionales generados por los agentes que le rodean.
- V. En común, se constata la necesidad de la labor de los profesionales de la psicología del deporte para la intervención y mejora de la experiencia deportiva como campo de trabajo, por ejemplo, en el cansancio emocional de los técnicos y en la mejora de la interrelación de las familias con éstos y con los deportistas.

8.3. Limitaciones y prospectiva

Entre las limitaciones del presente proyecto se encuentra el disponer de una muestra fraccionada según la batería de instrumentos requeridos para la administración en función de la edad de los participantes. Este hecho lleva a que, por ejemplo, sea difícil extraer conclusiones de aquella parte de la muestra más joven en la que se administraron cuestionarios psicosociales acompañados de pruebas de la batería ENFEN, por su reducido tamaño muestral ($n=21$). Si bien en diversos momentos de la tesis se planteó la ampliación de la muestra con jugadores de fútbol pertenecientes a otras entidades con las que se había llegado a establecer contacto, finalmente no fue satisfactoria la posibilidad debida, entre otros aspectos, a la escasez de recursos temporales del principal evaluador y a la distancia entre las ubicaciones.

Replicaciones del modelo de trabajo propuesto deberían tener en cuenta este hecho a la hora de diseñar sus estudios y, a ser posible, optar por mediciones que abarquen los mayores rangos de edad posible para mayor interés y generalización de los datos.

Otro de los aspectos que condicionan la presente tesis es la falta de proporcionalidad entre jugadores (n=118) y jugadoras (n=24) de la muestra, contando con tan sólo una categoría femenina disponible para el estudio y algunas jugadoras de categorías mixtas y menor edad. La relevancia de contar con una adecuada presencia de ambos géneros en aquellos estudios que investigan el perfil de la comunidad deportista requiere un esfuerzo extra del investigador, en ocasiones, para tener acceso al género femenino cuando se trata de categorías formativas.

Esta labor, además de ser un factor a mejorar en futuros proyectos en lo que se intervenga, constituye un reto al que la investigación en psicología del deporte debe responder facilitando la adherencia y disfrute de la práctica deportiva de ambos géneros y la superación de prejuicios a la hora de su práctica tanto en deportistas como en los agentes encargados de introducirles en la práctica de actividad física.

En otro orden de aspectos, el trabajo con una muestra menor de edad limitó la obtención de mediciones de composición corporal mediante bioimpedancia, quedando inalcanzables muchos de los datos de interés que este instrumento permite estimar: masa ósea, masa muscular, nivel de grasa visceral y porcentaje de agua corporal. Al respecto, podría ser interesante la prospectiva que plantearían diseños de investigación similares en poblaciones mayores de 18 años.

Pese a los incansables esfuerzos y facilidades que ambos tutores facilitaron a la hora del desarrollo de la presente tesis, un aspecto limitador de innegable cuestionamiento en el presente proyecto fue la falta de formación del doctorando en algunos campos centrales del trabajo. Así, fue necesario el aprendizaje del mismo en el campo de la metodología observacional y en la evaluación de la condición física. Esto no evitó, por ejemplo, que medidas de gran interés como la medición del consumo máximo de oxígeno quedaran fuera del trabajo. Una mejor planificación para la evaluación de la condición física en el estudio principal de la tesis habría sido ciertamente recomendable y, sin duda, habría tenido la potencialidad requerida para arrojar resultados de mayor profundidad que los que han podido ser analizados.

Finalmente, si bien no constituye una limitación en sí misma cuando se cumple con rigurosidad con los criterios de optimización de recursos temporales y materiales, la elaboración de un proyecto con un número tan elevado de instrumentos de medida ha resultado en la reserva de una parte considerable de los esfuerzos en los procesos de evaluación de los participantes, más su pertinente corrección y traspaso a datos estadísticamente manejables. El empleo de plataformas de evaluación psicosocial online, por ejemplo, agilizaría enormemente las tareas de corrección de los evaluadores y le permitiría liberar una cantidad de recursos nada desdeñable para labores que probablemente redundarían en un mayor interés del proyecto.

En general, futuros estudios podrían beneficiarse de las limitaciones mostradas por el presente proyecto, entendiendo que la existencia de estas ha tenido la capacidad de evaluar el proceso que ha supuesto la realización de toda una tesis doctoral.

Ha servido, asimismo, para facilitar el conocimiento no sólo del perfil de las personas que practican algún tipo de actividad física, sino de sí mismos a quienes han participado activamente en su realización y así lo han demostrado al descubrir realidades diarias en las que podían mejorar como evaluadores, jugadores, entrenadores o padres. El último de los consejos para aquellas futuras investigaciones que de la presente emanen, probablemente, sería el de tener presente que al igual que en este trabajo, muchos de los participantes que nos acompañan con generosidad durante el proyecto se enfrentan a su primera experiencia con un profesional de la psicología y que no son pocos los prejuicios formados en torno a esta figura.

El interés por la opinión de quien se presta a colaborar, la transparencia en los objetivos de cada fase de la investigación y la creación de un clima de auténtico interés por la persona que se esconde tras el bosque de evaluaciones han de ser pilar y cimiento para que venideras investigaciones en la psicología del deporte tengan visos de alcanzar cuantos retos puedan asumir.

Referencias

- Albinet, C. T., Boucard, G., Bouquet, C. A., & Audiffren, M. (2012). Processing speed and executive functions in cognitive aging: how to disentangle their mutual relationship?. *Brain and cognition*, 79(1), 1-11. doi:10.1016/j.bandc.2012.02.00
- Ackland, T. R., Lohman, T. G., Sundgot-Borgen, J., Maughan, R. J., Meyer, N. L., Stewart, A. D., & Müller, W. (2012). Current status of body composition assessment in sport. *Sports Medicine*, 42(3), 227-249. doi: 10.2165/11597140-000000000-00000
- Almagro, B. J. & Conde, C. (2012). Factores motivacionales como predictores de la intención de ser físicamente activos en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(Suplemento 1), 1-4.
- Anguera, M. T. & Hernández-Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9, 135-160. <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/index>
- Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2014). Metodología observacional y psicología del deporte: Estado de la cuestión. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 103-109.
- Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2015). Técnicas de análisis en estudios observacionales en Ciencias del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 13-30.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez -Oliva, D., & García-Calvo, T. (2009). Análisis del conflicto entre la práctica deportiva, el contexto escolar y la amistad en jóvenes deportistas: Importancia de padres y madres. *Acción Psicológica*, 6(2), 45-54.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ardern, C. L., Österberg, A., Sonesson, S., Gauffin, H., Webster, K. E., & Kvist, J. (2016). Satisfaction with knee function after primary anterior cruciate ligament reconstruction is associated with self-efficacy, quality of life, and returning to the preinjury physical activity. *Arthroscopy: The Journal of Arthroscopic & Related Surgery*, 32(8), 1631-1638. doi:10.1016/j.arthro.2016.01.035
- Ato, M., López-García, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi:10.6018/analesps.29.3.178511
- Awick, E. A., Phillips, S. M., Lloyd, G. R., & McAuley, E. (2017). Physical activity, self-efficacy and self-esteem in breast cancer survivors: a panel model. *Psychology*, 26(10), 1625-1631. doi:10.1002/pon.4180

- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L., & Lubans, D. R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, *44*(11), 1589-1601. doi:10.1007/s40279-014-0229-z
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, *8*(4), 485-493. doi:10.1037/0894-4105.8.4.485
- Baessler, J. & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la Autoeficacia: Adaptación Española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, *2*(1), 1-8.
- Baker, L. D., Frank, L. L., Foster-Schubert, K., Green, P. S., Wilkinson, C. W., McTiernan, A., Plymate, S. R., Fishel, M. A., Watson, G.S., Cholerton, B.A., Duncan, G. E., Mehta, P. D. & Craft, S. (2010). Effects of aerobic exercise on mild cognitive impairment: a controlled trial. *Archives of neurology*, *67*(1), 71-79. doi:10.1001/archneurol.2009.307
- Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: Una propuesta de intervención en equipos deportivos. En A. Blanco, & J. Rodríguez Marín (Eds.), *Intervención Psicosocial* (pp. 136-162). Madrid: Prentice-Hall.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L. & Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, *18*(1), 73-83.
- Balaguer, I., Castillo, I., L Duda, J., Quested, E., & Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *7*(25), 305-319. doi:10.5232/ricyde2011.02505
- Balaguer, I., Castillo, I. & Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, *17*, 71-81.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and well- and ill-being of young soccer players: a longitudinal analysis. *Journal of Sport Sciences*, *30*(15), 1619-1629. doi:10.1080/02640414.2012.731517
- Ballesteros, S., Mayas, J., & Reales, J. M. (2013). Does a physically active lifestyle attenuate decline in all cognitive functions in old age?. *Current aging science*, *6*(2), 189-198.
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences*, 93-114.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they*

- evolved*. New York: Guilford Press.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2, 215-233. doi:10.1080/17509840903235330
- Bherer, L., Erickson, K. I., & Liu-Ambrose, T. (2013). A review of the effects of physical activity and exercise on cognitive and brain functions in older adults. *Journal of Aging Research*, vol. 2013(2013), Article ID 657508, 8 pages, 2013. doi:10.1155/2013/657508
- Blanco-Villaseñor, A., Castellano, J., Hernández-Mendo, A., Sánchez- López, C. R. y Usabiaga, O. (2014). Aplicación de la TG en el deporte para el estudio de la fiabilidad, validez y estimación de la muestra. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 131-137.
- Blauwet, C., & Willick, S. E. (2012). The Paralympic Movement: using sports to promote health, disability rights, and social integration for athletes with disabilities. *PM&R*, 4(11), 851-856.
- Boucard, G. K., Albinet, C. T., Bugajska, A., Bouquet, C. A., Clarys, D. & Audiffren, M. (2012). Impact of physical activity on executive functions in aging: a selective effect on inhibition among old adults. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(6), 808-827.
- Brickenkamp, R. & Zillmer, E. (2002). Test de Atención d2. Madrid: TEA Ediciones.
- Buller, I. P. (2010). Evaluación neuropsicológica efectiva de la función ejecutiva: Propuesta de compilación de pruebas neuropsicológicas para la evaluación del funcionamiento ejecutivo. *Cuadernos de Neuropsicología*, 4(1), 63-86.
- Bureau, J. S., y Mageau, G. A. (2014). Parental autonomy support and honesty: The mediating role of identification with the honesty value and perceived costs and benefits of honesty. *Journal of Adolescence*, 37(3), 225-236. doi:10.1016/j.adolescence.2013.12.007
- Cansino, S., Guzzon, D., Martinelli, M., Barollo, M., & Casco, C. (2011). Effects of aging on interference control in selective attention and working memory. *Memory & cognition*, 39(8), 1409-1422. doi:10.3758/s13421-011-0109-9
- Cantú-Berrueto, A., Castillo, I., López-Walle, J., Tristán, J. y Balaguer, I. (2016). Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11, 263-270.
- Carrasco, A., Belloch, A., & Perpiñá, C. (2009). La evaluación del perfeccionismo: utilidad de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo en población española. *Análisis y Modificación de Conducta*, 35(152), 49-65.
- Carrasco Ortiz, M. A., & del Barrio Gandara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.

- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, *100*(2), 126-131.
- Castillo, I., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, *16*, 201-210.
- Castillo, I., González, L., Fabra, P., Mercé, J., y Balaguer, I. (2012). Estilo interpersonal controlador del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas, y burnout en futbolistas infantiles. *Cuadernos de Psicología del deporte*, *12*(1), 143-146.
- Coatsworth, J. D., y Conway, D. E. (2009). The effects of autonomy supportive coaching need satisfaction, and self-perceptions on initiative and identity in youth swimmers. *Developmental Psychology*, *45*(2), 320-328.
- Conde, C., Sáenz-López, Carmona, J., González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., & Moreno, J. A. (2010). Validación del Cuestionario de Percepción de Soporte de la Autonomía en el Proceso de Entrenamiento (ASCQ) en jóvenes deportistas españoles. *Estudios de Psicología*, *31*(2), 145-157. doi:10.1174/021093910804952250
- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of sport and exercise*, *8*(5), 671-684. doi:10.1016/j.psychsport.2006.12.001
- Contreras, O. R., Fernández, J. G., García, L. M., Palou, P., & Ponseti, J. (2010) El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, *19* (1) 23-39.
- Crocker, P. R., Tamminen, K. A., & Gaudreau, P. (2015). Coping in sport. *Contemporary advances in sport psychology: A review*, 28-67.
- Croix, M. D. S. (2007). Advances in paediatric strength assessment: changing our perspective on strength development. *Journal of sports science & medicine*, *6*(3), 292.
- Cronbach, L. J., Rajaratnam, N. y Gleser, G. C. (1963). Theory of generalizability: a liberalization of reliability theory. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *16*, 137-163.
- Cronbach, L. J., Gleser, G. C., Nanda, H. y Rajaratnam, N. (1972). The dependability of behavioral measurements: theory of generalizability for scores and profiles. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N. E., Allison, J. D. & Naglieri, J. A. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *Health Psychology*, *30*(1), 91-98. doi:10.1037/a0021766

- de Charms, R. C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). Conceptualizations of intrinsic motivation. In *Intrinsic motivation* (pp. 23-63). Springer, Boston, MA.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of personality*, 62(1), 119-142. doi:10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. doi:10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. doi:10.1037/0022-3514.53.6.1024
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di psicologia*.
- Dehghan, M & Merchant, A. T. (2008). Is bioelectrical impedance accurate for use in large epidemiological studies? *Nutrition Journal*, 7:26 doi:10.1186/1475-2891-7-26.
- Dent, E., Lien, C., Lim, W. S., Wong, W. C., Wong, C. H., Ng, T. P., ... & Kamaruzzaman, S. B. B. (2017). The asia-pacific clinical practice guidelines for the management of frailty. *Journal of the American Medical Directors Association*, 18(7), 564-575.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Diamond, A. (2015). Effects of Physical Exercise on Executive Functions: Going beyond Simply Moving to Moving with Thought. *Annals of sports medicine and research*, 2(1), 1011.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1989). *The task and ego orientation in sport questionnaire: Psychometric properties*. Manuscript submitted for publication, 1-13. doi:10.1123/jsep.11.3.318
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: setting the stage for the PAPA project. *International Journal of*

- Sport and Exercise Psychology*, 11, 311-318. doi:10.1080/1612197X.2013.839414.
- Duda, J. L., Quested, E., Haug, E., Samdal, E., Wold, B., Balaguer, I., Castillo, I., Sarrazin, P., Papaioannou, A., Ronglan, L. T., Hall, H. & Cruz, J. (2013). Promoting Adolescent health through an intervention aimed at improving the quality of their participation in Physical Activity ('PAPA'): Background to the project and main trial protocol. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 319-327. doi:10.1080/1612197X.2013.839413
- Esnaola, I., Rodríguez, A. & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Eurofit (1993). Eurofit Tests of Physical Fitness (2ª ed.). Strasbourg: Com-mittee of Experts on Sports Research.
- Felton, L. & Jowett, S. (2013). Attachment and well-being: The mediating effects of psychological needs satisfaction within the coach-athlete and parent-athlete relational contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 57-65. doi:10.1016/j.psychsport.2012.07.006
- Fenton, S., Duda, J. L., Quested, E. & Barrett, T. (2014). Coach autonomy support predicts autonomous motivation and daily moderate-to-vigorous physical activity and sedentary time in youth sport participants. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(5), 453-463. doi:10.1016/j.psychsport.2014.04.005
- Fernández, J. M., Sánchez, C. R., Jiménez F., Navarro V., & Anguera, M. T. (2012). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato para una intervención inclusiva en Educación Física. *Revista de psicología del deporte*, 21(1), 67-73.
- Ferreira, D., Correia, R., Nieto, A., Machado, A., Molina, Y., & Barroso, J. (2015). Cognitive decline before the age of 50 can be detected with sensitive cognitive measures. *Psicothema*, 27(3), 216-222. doi: 10.7334/psicothema2014.192
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. *European Psychologist*, 18, 12-23. doi:10.1027/1016-9040/a000124
- Folstein, M. F., Folstein, S. E., & McHugh, P. R. (1975). "Mini-mental state": a practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of psychiatric research*, 12(3), 189-198.
- Fort-Vanmeerhaeghe, A., Romero-Rodriguez, D., Lloyd, R. S., Kushner, A., & Myer, G. D. (2016). Integrative neuromuscular training in youth athletes. Part II: Strategies to prevent injuries and improve performance. *Strength & Conditioning Journal*, 38(4), 9-27. doi: 10.1519/SSC.0000000000000234
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468. doi:10.1007/BF01172967
- Gagné, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied*

Sport Psychology, 15, 372-390. doi:10.1080/714044203

- Gano-Overway, L. A., & Ewing, M. E. (2004). A longitudinal perspective of the relationship between perceived motivational climate, goal orientations, and strategy use. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 315-325. doi:10.1080/02701367.2004.10609163
- García, F. & Musitu, G. (2001). Autoconcepto Forma 5. AF5. Manual. Madrid: TEA.
- García, J., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- García-Mas, A., Pujals, C., Fuster-Parra, P., Núñez, A., & J Rubio, V. (2014). Determinación de las variables psicológicas y deportivas relevantes a las lesiones deportivas: Un análisis bayesiano. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2).
- García-Molina, V. A., Carbonell Baeza, A. & Delgado Fernández, M. (2010). Beneficios de la actividad física en personas mayores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(40), 556-576.
- García Secades, X., Molinero, O., Ruíz Barquín, R., Salguero, A., Vega, R. D. L., & Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 83-98.
- Geda, Y. E., Roberts, R. O., Knopman, D. S., Christianson, T. J., Pankratz, V. S., Ivnik, R. J., Boeve, B.F., Tangalos, E.G., Petersen, R. C & Rocca, W. A. (2010). Physical exercise, aging, and mild cognitive impairment: a population-based study. *Archives of neurology*, 67(1), 80-86. doi:10.1001/archneurol.2009.297
- Golden, C. J. (1994). Stroop: Test de colores y palabras. Madrid: TEA Ediciones.
- González, L., Castillo, I., García-Merita, M. y Balaguer, I. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte*, 24, 121-129.
- Grosser, M. (1992) Entrenamiento de la velocidad. Fundamentos, métodos y programas. Barcelona. Ediciones Martínez Roca.
- Harridge, S. D., & Lazarus, N. R. (2017). Physical activity, aging, and physiological function. *Physiology*, 32(2), 152-161. doi:10.1152/physiol.00029.2016
- Hernández-Mendo, A. Acerca del término Deporte. *Revista digital de Educación Física y Deportes* [en línea]. Año 4, nº 17 (1999). [Consulta: 26 junio 2017]. <http://www.efdeportes.com/efd17/deporte.htm>
- Hernández-Mendo, A., Delgado-Giralt, J. E., Fernández de Motta, M. M. & Carranque-Chaves, G. (2017). Eficacia de la hipnosis en psicología del deporte.

- Importancia de la comunicación y estudio de casos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(3), 73-94.
- Hernández-Mendo, A., Morales-Sánchez, V., Reigal, R., González, S.L. (Julio de 2017). Challenges of Sports Psychology in the 21st Century. En J. C. Jaenes (Presidencia), *Structure and development of Sport Psychology before the new challenges in Iberoamerica*. Simposio llevado a cabo en el ISSP 14th World Congress Sevilla, España.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hertel, J., Friedrich, N., Wittfeld, K., Pietzner, M., Budde, K., Van der Auwera, S., Lohmann, T., Teumer, A., Völzke, H., Nauck, M. & Grabe, H. J. (2015). Measuring biological age via metabonomics: the metabolic age score. *Journal of proteome research*, 15(2), 400-410. doi:10.1021/acs.jproteome.5b00561
- Ishihara, T., Sugasawa, S., Matsuda, Y., & Mizuno, M. (2017). The beneficial effects of game-based exercise using age-appropriate tennis lessons on the executive functions of 6–12-year-old children. *Neuroscience Letters*, 64(2), 97-101. doi:10.1016/j.neulet.2017.01.057
- Jõesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. S. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(3), 257-262. doi:10.1016/j.psychsport.2011.12.001
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5a ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Kamijo, K., Hayashi, Y., Sakai, T., Yahiro, T., Tanaka, K., & Nishihira, Y. (2009). Acute effects of aerobic exercise on cognitive function in older adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 64(3), 356-363. doi:10.1093/geronb/gbp030
- Kamijo, K., & Takeda, Y. (2010). Regular physical activity improves executive function during task switching in young adults. *International Journal of Psychophysiology*, 75(3), 304-311. doi:10.1016/j.ijpsycho.2010.01.002
- Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., y Lavalley, D. E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 361-372. doi:10.1016/j.psychsport.2008.12.003
- Kerr, J., Marshall, S. J., Patterson, R. E., Marinac, C. R., Natarajan, L., Rosenberg, D., Wasilenko, K. & Crist, K. (2013). Objectively measured physical activity is related to cognitive function in older adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, 61(11), 1927-1931. doi:10.1111/jgs.12524
- Kyle, T. L., Hernández Mendo, A., Reigal Garrido, R. E., & Morales Sánchez, V. (2016). Efectos de la actividad física en el autoconcepto y la autoeficacia en preadolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y*

Recreación, 29, 61-65.

- Koh, K., & Wang, C. (2014). Gender and type of sport differences on perceived coaching behaviours, achievement goal orientations and life aspirations of youth Olympic games Singaporean athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(2), 91-103. doi:10.1080/1612197X.2014.932820
- Lewis, B. A., Williams, D. M., Frayeh, A., & Marcus, B. H. (2016). Self-efficacy versus perceived enjoyment as predictors of physical activity behaviour. *Psychology & health*, 31(4), 456-469. doi:10.1080/08870446.2015.1111372
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista De Psicología Del Deporte*, 20(1), 209-222.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, C., Gras, M. E. y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Marsillas, S., Rial, A., Isorna, M., & Alonso, D. (2014). Niveles de rendimiento y factores psicológicos en deportistas en formación. Reflexiones para entender la exigencia psicológica del alto rendimiento. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2), 353-368.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Río, J., Saborit, J. A. P., & Méndez-Alonso, D. (2017). 3x2 Classroom Goal Structures, Motivational Regulations, Self-Concept, and Affectivity in Secondary School. *The Spanish Journal of Psychology*, 20. doi:10.1017/sjp.2017.37
- Meggs, J., Ditzfeld, C., & Golby, J. (2014). Self-concept organisation and mental toughness in sport. *Journal of sports sciences*, 32(2), 101-109. doi:10.1080/02640414.2013.812230
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., & López, M. (2008). Propiedades psicométricas de la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) en el contexto español. *Estudios de Psicología*, 29(2), 173-180.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Morris, R. L., & Kavussanu, M. (2008). Antecedents of approach-avoidance goals in sport. *Journal of Sports Sciences*, 26(5), 465-476. doi:10.1080/02640410701579388
- Motl, R.W., Dishman, R.K., Ruth Saunders, R., Dowda, M., Felton, G. & Pate, R.R. (2001). Measuring Enjoyment of Physical Activity in Adolescent Girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 110-117. doi:10.1016/S0749-3797(01)00326-9

- Mouratidis, A., Lens, W. y Vansteenkiste, M. (2010). Feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 619-637. doi:10.1123/jsep.32.5.619
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 240-268. doi:10.1123/jsep.30.2.240
- Müller, J., Chan, K., & Myers, J. N. (2017). Association Between Exercise Capacity and Late Onset of Dementia, Alzheimer Disease, and Cognitive Impairment. *Mayo Clinic Proceedings*. doi:10.1016/j.mayocp.2016.10.020
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nocon, M., Hiemann, T., Müller-Riemenschneider, F., Thalau, F., Roll, S., & Willich, S. N. (2008). Association of physical activity with all-cause and cardiovascular mortality: a systematic review and meta-analysis. *European Journal of Cardiovascular Prevention & Rehabilitation*, 15(3), 239-246.
- Ntoumanis, N., Taylor, I. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2012). A longitudinal examination of coach and peer motivational climates in youth sport: implications for moral attitudes, well-being and behavioral investment. *Developmental Psychology*, 48, 213-223. doi:10.1037/a0024934
- Núñez, J., León, J., González, V., & Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 223-242.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud. 2010. [Consulta: 20 julio 2017]. http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/es/
- Ortega, A., Sicilia, A., & González-Cutre, D. (2013). Validación preliminar del cuestionario del clima motivacional iniciado por los padres-2 (PIMCQ-2). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 35-45.
- Padilla, J. L., Acosta, B., Guevara, M., Gómez, J., & González, A. (2006). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de autoeficacia general aplicada en México y España. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2).
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw Hill.
- Parlebas, P. (1986). *Éléments de Sociologie du Sport*. París: Presses Universitaires de France.

- Parasuranam, R. (1984). Sustained attention in detection and discrimination. En R. Parasuranam y D. R. Davies (Eds.), *Varieties of Attention* (pp. 243-271). Nueva York: Academic Press.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, *17*(2), 87. doi:10.1027//1015-5759.17.2.87
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R., y Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, *28*, 1-20. doi:10.1207/s15327752jpa5701_17
- Pazo, C., Sáenz-López, P., & Fradua, L. (2012). Influencia del contexto deportivo en la formación de los futbolistas de la selección española de fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, *21*(2), 291-299.
- Pérez-López, R., Morales-Sánchez, V., Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2015a). Evaluación de la calidad total en servicios municipales deportivos orientados a la población infantil: Aportaciones desde el análisis cualitativo con ATLAS. ti. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *15*(1), 143-150.
- Pérez-López, R., Morales-Sánchez, V., Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2015b). Hacia la calidad de servicio emocional en organizaciones deportivas orientadas a la población infantil: un análisis cualitativo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, *10*(2).
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood* (Vol. 25, pp. 105-147). London: Routledge (año de publicación del libro original, 1951).
- Piernavieja, M. (1971) Ocio, deporte y lengua. *Cátedras universitarias de tema deportivo cultural*, 29-46.
- Portell, M., Anguera, M. T., Hernández-Mendo, A., & Jonsson, G. (2015). Quantifying biopsychosocial aspects in everyday contexts: An integrative methodological approach from the behavioral sciences. *Psychology Research and Behavior Management*, *8*, 153. doi:10.2147/PRBM.S82417
- Portellano, J. A., R. Martínez-Arias, & L. Zumárraga (2009). *Enfen (evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños)*. Madrid: TEA ediciones.
- Pulido, J. J., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, I., Amado, D., & Chamorro, J. L. (2016). Adaptación al fútbol de la escala de necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, *11*(2), 177-184.
- Purdon, C., Antony, M. M. & Swinson, R. P. (1999). Psychometric properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale in a clinical anxiety disorders sample. *Journal of Clinical Psychology*, *55*, 1271-1286. doi:10.1002/(SICI)1097-4679(199910)55:10<1271::AID-JCLP8>3.0.CO;2-A

- Ramadas, S., Serpa, S., & Krebs, R. (2012). Psicología dos talentos em desporto: Um olhar sobre a investigação. *Revista da Educação Física*, 23(3), 457-468. doi:10.4025/reveducfis.v23i3.15381
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., & Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*, 29(1), 243-248. doi:10.6018/analesps.29.1.124011
- Ramos, P., Rivera, F., Moreno, C., & Jiménez-Iglesias, A. (2012). Análisis de clúster de la actividad física y las conductas sedentarias de los adolescentes españoles, correlación con la salud biopsicosocial. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 99-106.
- Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer US.
- Reigal, R., Becerra, C., Hernández-Mendo, A., & Martín-Tamayo, I. (2014). Relación del autoconcepto con la condición física y la composición corporal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1079-1085. doi:10.6018/analesps.30.3.157201
- Reigal, R. E. & Hernández-Mendo, A. (2014). Efectos de un programa cognitivo-motriz sobre la función ejecutiva en una muestra de personas mayores. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 37(10), 206-220. doi:10.5232/ricyde2014.03703
- Reigal, R., Videra, A., & Gil, J. (2014). Práctica física, autoeficacia general y satisfacción vital en la adolescencia. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(55), 561-576.
- Reitan, R. M. (1992). *Trail making test: Manual for administration and scoring*. Tucson, AZ: Reitan Neuropsychology Laboratory.
- Reloba-Martínez, S., Reigal-Garrido, R.E., Hernández-Mendo, A., Martínez-López, E.J., Martín-Tamayo, I., y Chiroso-Ríos, L. J. (2017). Efectos del ejercicio físico extracurricular vigoroso sobre la atención de escolares. *Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology*, 26(2), 29-36.
- Rey, A., Canales, I., & Táboas, M. I. (2011). Calidad de vida percibida por las personas mayores. Consecuencias de un programa de estimulación cognitiva a través de la motricidad «Memoria en movimiento». *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 46(2), 74-80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.regg.2010.08.005>
- Reyna, M. C. E., Quevedo, J. E. C., Celestino-Soto, M. I., Elizondo, M. E. G., & González, B. C. S. (2013). Función ejecutiva, velocidad de marcha y tarea doble en adultos mayores mexicanos. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 8(2), 345-357.

- Ring, C., & Kavussanu, M. (2017). The impact of achievement goals on cheating in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 98-103. doi:10.1016/j.psychsport.2017.11.016
- Romero, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación* (pp. 15-21). Sevilla: Universidad de Sevilla Secretariado de Publicaciones.
- Romero, A., Zapata, R., García-Mas, A., Brustad, R., Garrido, R. y Letelier, A. (2010). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en jóvenes tenistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (1), 117-133.
- Rubio, V.J., Pujals, C., de la Vega, R., Aguado, D., & Hernández, J. M. (2014). Autoeficacia y lesiones deportivas: ¿factor protector o de riesgo?. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2).
- Ruiz, R., de la Vega, R., Poveda, J., Rosado, A., & Serpa, S. (2012). Análisis psicométrico de la Escala de Resiliencia en el deporte del fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 143-151.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of personality and social psychology*, 43(3), 450. doi:10.1037/0022-3514.43.3.450
- Ryan, R. (2009). Self determination theory and well being. *Social Psychology*, 84(822), e848.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalisation: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761. doi:10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. y Deci, E. (2017). *Self-determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New york: The Guildford press.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality*, 65(3), 529-565. doi:10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Ryba, T. V., Stambulova, N. B., Si, G., & Schinke, R. J. (2013). ISSP position stand: Culturally competent research and practice in sport and exercise psychology.

- International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(2), 123-142. doi:10.1080/1612197X.2013.779812
- Salum-Fares, A., Marín Aguilar, R., & Reyes Anaya, C. (2011). Autoconcepto y Rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 21(1), 207-228.
- Samdal, O., Tynjälä, J., Roberts, C., Sallis, J. F., Villberg, J., & Wold, B. (2006). Trends in vigorous physical activity and TV watching of adolescents from 1986 to 2002 in seven European Countries. *The European Journal of Public Health*, 17(3), 242-248. doi: 10.1093/eurpub/ckl245
- Sánchez, J. M., & Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio Físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 83-92.
- Sanz, J. L. G., Pérez, L. M. R., Coll, V. G., & Smith, R. E. (2011). Desarrollo y validación de la versión española del Inventario de Habilidades Deportivas de Afrontamiento, ACSI-28. *Psicothema*, 23(3), 495-503.
- Saville, P. D., Bray, S. R., Ginis, K. A. M., Cairney, J., Marinoff-Shupe, D., & Pettit, A. (2014). Sources of self-efficacy and coach/instructor behaviors underlying relation-inferred self-efficacy (RISE) in recreational youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(2), 146-156. doi:10.1123/jsep.2013-0144
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Silvestre, T. G., & Landa, S. U. (2016). Women, physical activity, and quality of life: self-concept as a mediator. *The Spanish journal of psychology*, 19. doi:10.1017/sjp.2016.4
- Smith, E. E., & Jonides, J. (1999). Storage and executive processes in the frontal lobes. *Science*, 283(5408), 1657-1661. doi: 10.1126/science.283.5408.1657
- Smith, R. E., Schutz, R. W., Smoll, F. L., & Ptacek, J. T. (1995). Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: The Athletic Coping Skills Inventory-28. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(4), 379-398. doi:10.1123/jsep.17.4.379
- Soprano, A.M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 37(1), 44-50.
- Spittaels, H., Van Cauwenberghe, E., Verbestel, V., De Meester, F., Van Dyck, D., Verloigne, M., Haerens, L., Deforche, B., Cardon, G & De Bourdeaudhuij, I. (2012). Objectively measured sedentary time and physical activity time across the lifespan: a cross-sectional study in four age groups. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 149. doi:10.1186/1479-5868-9-149

- Sport Climate Questionnaire (n. d.). Extraído del sitio Web de la Self-Determination Theory: <http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/passport.php>
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054651>
- Teques, P., & Serpa, S. (2013). Envolvimento parental no desporto: Bases conceptuais e metodológicas. *Revista de Psicologia del Deporte*, 22(2), 533-539.
- Teques, P., & Serpa, S. (2009). Implicación parental: Adaptación de un modelo teórico al deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(2), 235-252.
- Tomkinson, G. R., Lang, J. J., & Tremblay, M. S. (2017). Temporal trends in the cardiorespiratory fitness of children and adolescents representing 19 high-income and upper middle-income countries between 1981 and 2014. *Br J Sports Med*, bjsports-2017. doi:10.1136/bjsports-2017-097982
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 94-102. doi:10.1123/jsp.6.1.94
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in physical education and exercise science*, 10(3), 179-201. doi:10.1207/s15327841mpee1003_4
- Voelcker-Rehage, C., & Niemann, C. (2013). Structural and functional brain changes related to different types of physical activity across the life span. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(9), 2268-2295. doi:10.1016/j.neubiorev.2013.01.028
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). The Resilience Scale (RS). *Literature Review of Konzept. Psychological Resiliency*, 64-67.
- Wechsler, D. (2005). *Manual de aplicación y corrección del WISC-IV*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Wechsler, D. (2003). Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition: Technical and interpretative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Weinstein, A. M., Voss, M. W., Prakash, R. S., Chaddock, L., Szabo, A., White, S. M., Wojcicki, T. R., Mailey, E., McAuley, E., Kramer, A. F. & Erickson, K. I. (2012). The association between aerobic fitness and executive function is

- mediated by prefrontal cortex volume. *Brain, behavior, and immunity*, 26(5), 811-819. doi:10.1016/j.bbi.2011.11.008
- White, S. A. (1996). Goal orientation and perceptions of the motivational climate initiated by parents. *Pediatric Exercise Science*, 8(2), 122-129. doi:10.1123/pes.8.2.122
- Wilbur, J., Marquez, D. X., Fogg, L., Wilson, R. S., Staffifileno, B. A., Hoyem, R. L., Morris, M. C., Bustamante, E. E. & Manning, A. F. (2012). The relationship between physical activity and cognition in older Latinos. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67(5), 525-534. doi:10.1093/geronb/gbr137
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of personality and social psychology*, 70(1), 115-126. doi:10.1037/0022-3514.70.1.115
- Wilczyński, J., Pedrycz, A., Mucha, D., Ambroży, T., & Mucha, D. (2017). Body Posture, Postural Stability, and Metabolic Age in Patients with Parkinson's Disease. *BioMed Research International*, 2017. doi:10.1155/2017/3975417
- Zillmer, E.A. y Spiers, M.V. (1998). Principles of clinical neuropsychology. Pacific Groove, CA: Brooks/Cole.
- Zourbanos, N., Haznadar, A., Papaioannou, A., Tzioumaki, Y., Krommidas, C., & Hatzigeorgiadis, A. (2016). The Relationships Between Athletes' Perceptions of Coach-Created Motivational Climate, Self-Talk, and Self-Efficacy in Youth Soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(1), 97-112. doi:10.1080/10413200.2015.1074630

ANEXOS

Anexo I

Instrumentos de evaluación

Inventario de Habilidades de Afrontamiento en el Deporte ACSI-28

Autores: Smith, Schutz, Smoll & Ptacek (1995). Adaptación: Sanz, Pérez, Coll y Smith (2011)

0 = casi nunca.... 1 = a veces.... 2 = a menudo.... 3 = casi siempre de acuerdo				
1. Sobre una base diaria o semanal, me fijo metas muy específicas por mí mismo que orientan lo que hago.	0	1	2	3
2. Puedo obtener el máximo provecho de mi talento y habilidades.	0	1	2	3
3. Cuando un entrenador o director me dice cómo corregir un error que he hecho, tiendo a tomarlo como algo personal y me siento molesto.	0	1	2	3
4. Cuando estoy practicando deportes, puedo concentrar mi atención y bloquear las distracciones.	0	1	2	3
5. Sigo siendo positivo y entusiasta durante la competición, no importa cómo de mal van las cosas.	0	1	2	3
6. Tiendo a jugar mejor bajo presión, porque pienso con más claridad.	0	1	2	3
7. Me preocupo un poco acerca de lo que otros piensan acerca de mi desempeño.	0	1	2	3
8. Tiendo a hacer un montón de planificación acerca de cómo alcanzar mis metas.	0	1	2	3
9. Estoy seguro de que voy a jugar bien.	0	1	2	3
10. Cuando un entrenador o gerente me critica, me molesta más que me ayuda.	0	1	2	3
11. Para mí es fácil evitar distracciones que interfieren en lo que estoy viendo y oyendo.	0	1	2	3
12. La preocupación por mi rendimiento me pone bajo presión.	0	1	2	3
13. Puedo establecer mis metas de desempeño para cada entrenamiento	0	1	2	3
14. Yo no tengo que ser empujado para practicar o jugar duro, doy el 100%.	0	1	2	3
15. Si un entrenador me critica o grita, corrijo el error, sin molestarme por ello.	0	1	2	3
16. Puedo manejar situaciones inesperadas en mi deporte muy bien.	0	1	2	3
17. Cuando las cosas van mal, me digo a mí mismo para mantener la calma, y esto trabaja para mí.	0	1	2	3
18. Cuanta más presión hay en un juego, más me gusta.	0	1	2	3
19. Cuando compito me preocupa la posibilidad de cometer errores o no ser capaz de jugar bien.	0	1	2	3
20. Yo tengo mi propio plan de juego trabajado en mi cabeza mucho antes de que el juego comience.	0	1	2	3
21. Cuando me siento a mí mismo poniendo muy tenso, rápidamente puedo relajar mi cuerpo y calmarme.	0	1	2	3
22. Para mí, las situaciones de presión son retos a los que doy la bienvenida.	0	1	2	3
23. Pienso e imagino lo que sucederá si no puedo, o meto la pata.	0	1	2	3
24. Mantengo el control emocional, no importa cómo me van las cosas.	0	1	2	3
25. Es fácil para mí dirigir mi atención y concentrarse en un solo objeto o persona.	0	1	2	3
26. Cuando no llego a alcanzar mis metas, me hace trabajar más duro.	0	1	2	3
27. Puedo mejorar mis habilidades al escuchar cuidadosamente el consejo y la instrucción de los entrenadores y directivos.	0	1	2	3
28. Puedo cometer menos errores cuando hay presión, porque me concentro mejor	0	1	2	3

ESCALA DE RESILIENCIA

Autores: Wagnild & Young (1993). Adaptación: Ruiz-Barquín, de la Vega-Marcos, Poveda, Rosado & Serpa (2012)

	1= Completamente en desacuerdo 7= Completamente de acuerdo						
1. Cuando hago planes, trato de llevarlos hasta el final.	1	2	3	4	5	6	7
2. De una u otra manera puedo lidiar los problemas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Yo puedo depender solo de mí.	1	2	3	4	5	6	7
4. Para mí es importante mantener el interés en las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
5. Si es necesario, puedo ser totalmente autónomo.	1	2	3	4	5	6	7
6. Estoy orgulloso de lo que pude lograr en mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. A menudo hago las cosas sin mucha preocupación.	1	2	3	4	5	6	7
8. Soy amigo/a de mí mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7
9. Siento que puedo lidiar con varios problemas a la vez.	1	2	3	4	5	6	7
10. Soy decidido.	1	2	3	4	5	6	7
11. Yo rara vez pienso en el objetivo de las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
12. Hago cada cosa que tengo que hacer a su debido tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
13. Puedo lidiar con situaciones difíciles debido a que he estado en problemas antes.	1	2	3	4	5	6	7
14. Tiendo a ser disciplinado.	1	2	3	4	5	6	7
15. Por lo general mantengo el interés en las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Normalmente encuentro motivos para reír.	1	2	3	4	5	6	7
17. Creer en mí mismo me ayuda a hacer frente a los tiempos difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
18. En una emergencia, en general, yo soy alguien en quien la gente puede confiar.	1	2	3	4	5	6	7
19. Generalmente puedo ver la situación de varias maneras.	1	2	3	4	5	6	7
20. A veces me obligo a hacer las cosas quiera o no quiera.	1	2	3	4	5	6	7
21. Mi vida tiene sentido.	1	2	3	4	5	6	7
22. No insisto en cosas que no puedo cambiar.	1	2	3	4	5	6	7
23. Cuando estoy en una situación difícil, por lo general encuentro una solución.	1	2	3	4	5	6	7
24. Tengo suficiente energía para cumplir con mis obligaciones.	1	2	3	4	5	6	7
25. No me importa si hay personas a las que no les gusto.	1	2	3	4	5	6	7

Escala de Perfeccionismo Multidimensional (MPS)

Autores: Frost, Marten, Lahart & Rosenblate (1990). Adaptación: Carrasco, Belloch & Perpiñá (2009).

	1= Completamente en desacuerdo	2= en desacuerdo	3= neutro	4= de acuerdo	5= completamente de acuerdo
1. Mis padres establecen metas muy altas para mí.	1	2	3	4	5
2. El orden es muy importante para mí.	1	2	3	4	5
3. Cuando era niño me castigaban por no hacer las cosas perfectas.	1	2	3	4	5
4. Si no cumplo las metas más altas que me he propuesto, probablemente seré una persona inferior.	1	2	3	4	5
5. Mis padres nunca intentaron entender mis errores.	1	2	3	4	5
6. Es importante para mí ser competente en todo lo que hago.	1	2	3	4	5
7. Soy una persona limpia.	1	2	3	4	5
8. Intento ser una persona organizada.	1	2	3	4	5
9. Si fallo en el trabajo o en la escuela, soy un fracaso como persona.	1	2	3	4	5
10. Debería preocuparme si cometo un error.	1	2	3	4	5
11. Mis padres quieren que sea el mejor en todo.	1	2	3	4	5
12. Me propongo metas más altas que la mayoría de las personas.	1	2	3	4	5
13. Si alguien hace una tarea en la escuela o el trabajo mejor que yo, siento que he fallado en toda la tarea.	1	2	3	4	5
14. Si me equivoco parcialmente, es tan malo como si me hubiera equivocado totalmente.	1	2	3	4	5
15. Sólo el trabajo excepcional es aceptable en mi familia.	1	2	3	4	5
16. Soy muy bueno en enfocar mis esfuerzos para lograr una meta.	1	2	3	4	5
17. Aún cuando hago las cosas cuidadosamente, casi siempre siento que no lo hice bien.	1	2	3	4	5
18. Odio ser menos que el mejor en lo que hago.	1	2	3	4	5
19. Me propongo metas extremadamente altas.	1	2	3	4	5
20. Mis padres han esperado sólo cosas excelentes de mí.	1	2	3	4	5
21. Probablemente la gente pensará menos en mí si cometo un error.	1	2	3	4	5
22. Nunca he sentido que puedo cumplir las expectativas de mis padres.	1	2	3	4	5
23. Si no hago las cosas tan bien como los demás, significa que soy un ser humano inferior.	1	2	3	4	5
24. Las personas aceptan metas más bajas para sí mismas que las que yo me propongo.	1	2	3	4	5
25. Si no hago bien las cosas todo el tiempo, las personas no me respetarán.	1	2	3	4	5
26. Mis padres siempre han tenido expectativas más altas para mi futuro en relación a las que yo tengo.	1	2	3	4	5
27. Trato de ser una persona limpia.	1	2	3	4	5
28. Usualmente tengo dudas sobre tareas simples que hago.	1	2	3	4	5
29. La limpieza es muy importante para mí.	1	2	3	4	5
30. Espero un rendimiento mayor en mis tareas diarias que la mayoría de las personas	1	2	3	4	5
31. Soy una persona ordenada.	1	2	3	4	5
32. Me toma mucho tiempo hacer algo bien.	1	2	3	4	5
33. Tiendo a atrasarme en mi trabajo porque hago las cosas una y otra vez.	1	2	3	4	5
34. Si cometo pocos errores, le agradeceré más a las personas.	1	2	3	4	5
35. Nunca he sentido que puedo cumplir con las metas que mis padres me imponen.	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE SOPORTE DE LA AUTONOMÍA EN EL PROCESO DE ENTRENAMIENTO (ASCQ)

Autores: Conroy y Coatsworth (2007). Adaptación: Conde, Sáenz-López, Carmona,
González-Cutre, Martínez-Galindo y Moreno (2010).

En mi entrenamiento:

1= Totalmente en desacuerdo 5= Algo de acuerdo	2= Bastante en desacuerdo 6= Bastante en desacuerdo	3= Algo en desacuerdo 7= Totalmente de acuerdo	4= Neutro				
Mi entrenador me permite elegir sobre lo que hacemos en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador me valora por las cosas que elijo hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador pide la opinión del grupo sobre lo que debemos hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador me valora por las decisiones que tomo en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador me pide mi opinión sobre lo que quiero hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador me valora por mi actitud durante el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador escucha lo que el grupo piensa que debemos hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador me valora por mi esfuerzo durante el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador escucha lo que pienso que debo hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7

ESCALA DE MEDIDA DEL DISFRUTE EN LA ACTIVIDAD FÍSICA (PACES)

Autores: Motl, Dishman, Saunders, Dowda, Felton & Pate (2001). Adaptación:
González-Cutre, Martínez-Galindo, Alonso y López (2008).

1= Totalmente en desacuerdo 4= Algo de acuerdo	2= Algo en desacuerdo 5= Totalmente de acuerdo	3= neutro				
1. Disfruto	1	2	3	4	5	
2. Me aburro	1	2	3	4	5	
3. No me gusta	1	2	3	4	5	
4. Lo encuentro agradable	1	2	3	4	5	
5. De ninguna manera es divertido	1	2	3	4	5	
6. Me da energía	1	2	3	4	5	
7. Me deprime	1	2	3	4	5	
8. Es muy agradable	1	2	3	4	5	
9. Mi cuerpo se siente bien	1	2	3	4	5	
10. Obtengo algo extra	1	2	3	4	5	
11. Es muy excitante	1	2	3	4	5	
12. Me frustra	1	2	3	4	5	
13. De ninguna manera es interesante	1	2	3	4	5	
14. Me proporciona fuertes sentimientos	1	2	3	4	5	
15. Me siento bien	1	2	3	4	5	
16. Pienso que debería estar haciendo otra cosa	1	2	3	4	5	

CUESTIONARIO DE ORIENTACIÓN AL EGO Y A LA TAREA EN EL DEPORTE (TEOSQ)

Autores: Duda & Nicholls (1989). Adaptación: Balaguer, Castillo y Tomás (1996).
Por favor, lee cada una de las siguientes cuestiones y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, seleccionando el número que mejor refleje su opinión, según la siguiente escala:

- **1. Muy en desacuerdo.**
- **2. En Desacuerdo.**
- **3. Indiferente.**
- **4. De acuerdo.**
- **5. Muy de Acuerdo.**

RECUERDE QUE NO HAY RESPUESTAS BUENAS O MALAS, ÚNICAMENTE SE TRATA DE CONOCER SU OPINIÓN

EN MI GRUPO DE ENTRENAMIENTO...	
1. Soy el único que puede hacer la jugada o habilidad en cuestión.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
2. Aprendo una nueva habilidad y me impulsa a practicar más.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
3. Yo puedo hacerlo mejor que mis amigos.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
4. Los otros no pueden hacerlo tan bien como yo.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
5. Aprendo algo que es divertido.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
6. Otros fallan y yo no.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
7. Aprendo una nueva habilidad esforzándome mucho.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
8. Entreno realmente duro.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
9. Consigo más puntos, goles, golpes, etc. que todos.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
10. Algo que he aprendido me impulsa a practicar más.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
11. Soy el mejor.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
12. Noto que una habilidad que he aprendido funciona.	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
13. Pongo todo lo que está de mi parte (hago todo lo que puedo).	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5

CUESTIONARIO DEL CLIMA MOTIVACIONAL INICIADO POR LOS PADRES-2 (PIMQ-2)

Autores: White, Duda y Hart (1992). Adaptación: Ortega, Sicilia y González-Cutre (2013).

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Siento que mi madre...					
1. Se queda muy satisfecha cuando aprendo algo nuevo	1	2	3	4	5
2. Me hace sentirme mal cuando fallo	1	2	3	4	5
3. Queda satisfecha cuando gano sin esfuerzo	1	2	3	4	5
4. Me hace sentirme mal cuando fallo porque quedo mal ante ella	1	2	3	4	5
5. Presta especial atención a si mejoro mi habilidad	1	2	3	4	5
6. Me dice que es importante para mí ganar sin mucho esfuerzo	1	2	3	4	5
7. Se asegura de que aprenda una cosa antes de que me enseñen otra	1	2	3	4	5
8. Piensa que debería lograr un montón de cosas sin esforzarme mucho	1	2	3	4	5
9. Cree que la diversión es muy importante en el aprendizaje de nuevas tareas	1	2	3	4	5
10. Me hace sentir mal cuando no lo hago tan bien como los demás	1	2	3	4	5
11. Me mira completamente satisfecha cuando mejoro después de trabajar duro	1	2	3	4	5
12. Me hace sentirme temeroso/a de cometer errores	1	2	3	4	5
13. Me dice que debería estar satisfecho/a cuando consiga algo sin grandes esfuerzos	1	2	3	4	5
14. Le parece bien que me divierta cuando intento aprender nuevas tareas	1	2	3	4	5
15. Quiere que me divierta mientras desarrollo los ejercicios	1	2	3	4	5
16. Me hace sentirme mal cuando realizo habilidades en las que no soy bueno/a	1	2	3	4	5
17. Me anima a que me divierta aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5
18. Me dice que cometer errores es parte del aprendizaje	1	2	3	4	5
Siento que mi padre...					
1. Se queda muy satisfecho cuando aprendo algo nuevo	1	2	3	4	5
2. Me hace sentirme mal cuando fallo	1	2	3	4	5
3. Queda satisfecho cuando gano sin esfuerzo	1	2	3	4	5
4. Me hace sentirme mal cuando fallo porque quedo mal ante él	1	2	3	4	5
5. Presta especial atención a si mejoro mi habilidad	1	2	3	4	5
6. Me dice que es importante para mí ganar sin mucho esfuerzo	1	2	3	4	5
7. Se asegura de que aprenda una cosa antes de que me enseñen otra	1	2	3	4	5
8. Piensa que debería lograr un montón de cosas sin esforzarme mucho	1	2	3	4	5
9. Cree que la diversión es muy importante en el aprendizaje de nuevas tareas	1	2	3	4	5
10. Me hace sentir mal cuando no lo hago tan bien como los demás	1	2	3	4	5
11. Me mira completamente satisfecho cuando mejoro después de trabajar duro	1	2	3	4	5
12. Me hace sentirme temeroso/a de cometer errores	1	2	3	4	5
13. Me dice que debería estar satisfecho/a cuando consiga algo sin grandes esfuerzos	1	2	3	4	5
14. Le parece bien que me divierta cuando intento aprender nuevas tareas	1	2	3	4	5
15. Quiere que me divierta mientras desarrollo los ejercicios	1	2	3	4	5
16. Me hace sentirme mal cuando realizo habilidades en las que no soy bueno/a	1	2	3	4	5
17. Me anima a que me divierta aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5
18. Me dice que cometer errores es parte del aprendizaje	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE CLIMA EN EL DEPORTE (S-SCQ)

Autores: SDT, n. d. Adaptación: Balaguer, Castillo, Duda y Tomás (2009).

1= Completamente en desacuerdo 7= Completamente de acuerdo							
1. Mi entrenador/a me ofrece distintas alternativas y opciones	1	2	3	4	5	6	7
2. Me siento comprendido/a por mi entrenador/a	1	2	3	4	5	6	7
3. Tengo la posibilidad de poder comunicarme fácilmente con mi entrenador/a mientras estoy entrenando	1	2	3	4	5	6	7
4. Mi entrenador/a hace que yo confíe en mi habilidad para hacerlo bien en mi deporte	1	2	3	4	5	6	7
5. Me siento aceptado/a por mi entrenador/a	1	2	3	4	5	6	7
6. Mi entrenador/a se asegura que yo realmente entienda cuál es mi papel en mi deporte y de lo que tengo que hacer	1	2	3	4	5	6	7
7. Mi entrenador/a me anima a que le pregunte lo que quiera saber	1	2	3	4	5	6	7
8. Confío mucho en mi entrenador/a	1	2	3	4	5	6	7
9. Mi entrenador/a responde a mis preguntas con esmero (detenidamente y en detalle)	1	2	3	4	5	6	7
10. A mi entrenador/a le interesa saber la forma en que me gusta hacer las cosas	1	2	3	4	5	6	7
11. Mi entrenador/a maneja muy bien las emociones de la gente	1	2	3	4	5	6	7
12. Mi entrenador/a se preocupa de mí como persona	1	2	3	4	5	6	7
13. No me sienta nada bien la forma en la que me habla mi entrenador/a	1	2	3	4	5	6	7
14. Mi entrenador/a trata de entender como veo las cosas antes de sugerirme una nueva manera de hacerlas	1	2	3	4	5	6	7
15. Me siento capaz de compartir mis sentimientos con mi entrenador/a	1	2	3	4	5	6	7

ESCALA DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS EN EL FÚTBOL

Autores: Vlachopoulos y Michailidou (2006). Traducción: Sánchez y Núñez (2007).
Adaptación: Pulido, Sánchez-Oliva, González Ponce, Amado y Chamorro (2016).

1= Completamente en desacuerdo 4= De acuerdo	2= En desacuerdo	3= Neutro			
		5= Completamente de acuerdo			
1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses.	1	2	3	4	5
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto.	1	2	3	4	5
3. Me siento muy cómodo cuando juego a fútbol con los demás compañeros.	1	2	3	4	5
4. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos.	1	2	3	4	5
5. Realizo los ejercicios eficazmente.	1	2	3	4	5
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros.	1	2	3	4	5
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos.	1	2	3	4	5
8. Jugar a fútbol es una actividad que hago muy bien.	1	2	3	4	5
9. Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros.	1	2	3	4	5
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios.	1	2	3	4	5
11. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de los entrenamientos.	1	2	3	4	5
12. Me siento muy cómodo con los compañeros.	1	2	3	4	5

ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA NIÑOS

Autores: Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura (2001). Adaptación:
Carrasco y del Barrio (2002)

	Fatal	No muy bien	Bien	Muy bien	Fenomenal
¿Qué tal se te dan las Matemáticas?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te dan las Ciencias Sociales (Historia, Arte, Geografía, mapas, pueblos, Economía)?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te dan las Ciencias (Conocimiento del Medio; Naturales, Física, Química)?	1	2	3	4	5
¿Qué tal son tus técnicas de lectura y escritura?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da la Gramática (determinantes, verbos, ortografía)?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da aprender una lengua extranjera?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da acabar los deberes cuando tienes una fecha de entrega límite?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da estudiar cuando hay otras cosas que te gustan más hacer?	1	2	3	4	5
¿Qué tal te concentras en las asignaturas del colegio?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da tomar apuntes en clase (copiar de la pizarra, tomar notas del/la profesor/a)?	1	2	3	4	5
¿Cómo se te da buscar información en la biblioteca o consultar libros o enciclopedias para resolver tus deberes?	1	2	3	4	5
¿Qué tal organizas el trabajo que has de hacer para el colegio?	1	2	3	4	5
¿Qué tal memorizas lo que explica el/la profesor/a en clase o lo que lees en los libros de texto?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da encontrar un sitio donde poder estudiar sin distracciones?	1	2	3	4	5
¿Qué tal te animas para hacer el trabajo escolar?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da participar en debates en clase?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te dan las actividades deportivas?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da hacer gimnasia normalmente?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da formar parte de un equipo deportivo (por ejemplo, baloncesto, voleibol, fútbol...)?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros te piden hacer cosas que pudieran meterte en problemas en el colegio?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da no hacer novillos (rabona) cuando estás aburrido o contrariado?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros insisten para que fumes tabaco?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros insisten para que bebas alcohol (cerveza, vino, licores)?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da decir no cuando alguien te pide que hagas algo que no ves bien o que es poco razonable?	1	2	3	4	5
¿Consigues estar a la altura de lo que tus padres esperan de ti?	1	2	3	4	5
¿Consigues estar a la altura de lo que tus profesores esperan de ti?	1	2	3	4	5
¿Consigues estar a la altura de lo que tus compañeros esperan de ti?	1	2	3	4	5
¿Consigues estar a la altura de lo que esperas de ti mismo?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da hacer y mantener amigos/as del sexo opuesto (niños con niñas; niñas con niños)?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da hacer y mantener amigos/as de tu mismo sexo?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da mantener conversaciones con los demás?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da trabajar en grupo?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da decir tus opiniones cuando otros compañeros tienen otra opinión distinta a la tuya?	1	2	3	4	5
¿Qué tal se te da defenderte cuando crees que te están tratando mal o injustamente?	1	2	3	4	5
¿Qué tal resuelves las situaciones en las que otros te molestan o dañan tus sentimientos?	1	2	3	4	5

ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

Autores: Baessler y Schwarzer (1996).

Instrucciones: a continuación se exponen una serie de formas posibles de actuar ante diversas situaciones. Señala con una "X" la opción que más se ajuste a tu vida, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1: Muy en desacuerdo	2: En desacuerdo	3: De acuerdo	4: Muy de acuerdo
-----------------------------	-------------------------	----------------------	--------------------------

Ejemplo:

Si estás muy de acuerdo en que "podrías manejar eficazmente acontecimientos inesperados", marca la casilla 4 en esta pregunta.

4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	X
---	---	---	---	---

RESPONDE A ESTE CUESTIONARIO:

1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga	1	2	3	4
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	1	2	3	4
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados	1	2	3	4
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	1	2	3	4
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	1	2	3	4
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo	1	2	3	4
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer	1	2	3	4
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo	1	2	3	4

Anexo II

Modelo de consentimiento informado



Málaga, ____ de _____, 2016

Estimado/a padre/madre/tutor:

El procedimiento para el que pedimos su consentimiento forma parte de una investigación coordinada desde la Universidad de Málaga sobre el perfil de jóvenes deportistas. En el proyecto, vamos a trabajar con Padres, Entrenadores y Jugadores, persiguiendo mejorar la experiencia deportiva en el fútbol.

Dentro del proyecto, y de cara a mostrar los beneficios del mismo, vamos a realizar un estudio para evaluar aspectos psicológicos y sociales de los jugadores de Fútbol 7 y Fútbol 11, para así ver la evolución de los jugadores durante la temporada. Para lo cual cada jugador cumplimentará diversos cuestionarios de evaluación psicosocial y, además, será analizada su composición corporal y la altura.

Asimismo, los datos recogidos se utilizarán exclusivamente para los fines de la investigación. Ninguno de los ejercicios o tareas constituye ni supone ningún proceso invasivo, ni de exploración corporal, ni de molestia para el participante. No se realizará ninguna acción que suponga un riesgo para la salud.

El protocolo de investigación se rige por las directrices marcadas por la conferencia de Helsinki sobre Investigaciones Biomédicas en Humanos (18th Medical Assembly, 1964; revisada en 1983 en Italia y en 1989 en Hong Kong), y el Acuerdo para la Conservación de los Derechos Humanos y la dignidad respecto a las aplicaciones biológicas y médicas (IR1999; B.O.E. 251, 1999).

Este documento tiene como finalidad dejar constancia de que usted ha otorgado su consentimiento a la aplicación del procedimiento arriba mencionado y, por tanto, nos autoriza a tomar los datos correspondientes y a intervenir en los términos acordados previamente sobre su hijo/a o tutorizado/a.

Manifiesto que estoy conforme con el procedimiento que me han propuesto, y que he recibido y comprendido satisfactoriamente toda la información que considero necesaria para adoptar mi decisión. Asimismo, se me ha informado sobre mi derecho a retirar mi consentimiento en el momento en que lo considere oportuno, sin obligación de justificar mi voluntad y sin que ello derive ninguna consecuencia adversa para mí. También manifiesto que se me ha informado sobre mi derecho a solicitar más información complementaria en caso de que lo necesite y a que no se practique ningún procedimiento adicional, salvo aquellos de los que he sido informado, para el que doy mi aprobación.

Firma de la persona que representa al participante:

PARTICIPANTE.....

REPRESENTANTE LEGAL D(ña).....

Fecha..... Firma:

Anexo III

Certificado de Comité de Ética



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Vicerrectorado de Investigación y Transferencia
Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Málaga
(CEUMA)

Nº: 243

Nº de Registro CEUMA: 18-2015-H

INFORME DEL COMITÉ ÉTICO DE EXPERIMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CEUMA

Reunido el Comité Ético de Experimentación en Málaga, el 11 de junio de 2015 ha evaluado la solicitud del proyecto denominado: **"Efectos de la práctica física regular en el desarrollo cognitivo y psicosocial de una muestra infantil."**, cuyo investigador principal es **D. Antonio Hernández Mendo**.

Una vez examinada la documentación presentada y verificados aquellos aspectos relacionados con la ética y la legislación en materia de investigación que se indican:

- Se cumplen los requisitos necesarios de idoneidad del protocolo en relación con los objetivos del estudio y están justificados los riesgos y molestias previsibles para el sujeto, teniendo en cuenta los beneficios esperados.

- El procedimiento para obtener el consentimiento informado, incluyendo la hoja de información al sujeto son correctos.

- La idoneidad del procedimiento experimental, especialmente la posibilidad de alcanzar conclusiones válidas de acuerdo con los objetivos establecidos.

- La capacidad del investigador principal y sus colaboradores los medios y las instalaciones previstas son apropiados para llevar a cabo dicho estudio.

- El alcance de las compensaciones y motivaciones previstas no interfiere con el respeto a los postulados éticos.

Acuerda por consenso emitir Informe Ético **FAVORABLE** para dicho proyecto.

Para que así conste Dña. **MARÍA VALPUESTA FERNÁNDEZ**, Vicerrectora de Investigación y Transferencia y Presidenta del Comité Ético de Investigación de la Universidad de Málaga lo firma en Málaga a 11 de junio de 2015

Fdo: María Valpuesta Fernández



EFQM

AENOR



Pabellón de Gobierno, planta 3ª. Campus El Ejido. 29071. Tel.: 952 13 42 04
E-mail: ceuma@uma.es

Anexo IV

Modelo de encuesta a padres y madres de jugadores

1. ¿Hay alguna cuestión sobre su hijo/a que considera de interés para dejar constancia? Por ejemplo:

SU HIJO/A NECESITA DE GAFAS PARA LEER DE CERCA: Si No

DISLEXIA o PROBLEMAS DE CÁLCULO: Si No

¿En caso afirmativo, actualmente recibe apoyo?

TDAH: Si No

¿En caso afirmativo, sigue tratamiento?

CUALQUIER OTRA CUESTIÓN:

2. En caso de planificarse nuevas reuniones entre el psicólogo del deporte y los padres del club:

¿PIENSA QUE PUEDEN SERLE DE UTILIDAD? Sí No

¿CREE QUE USTED PODRÍA ASISTIR A LAS REUNIONES? Sí No

¿CUÁL CREE QUE SERÍA LA MEJOR FRECUENCIA?:

1 vez a la semana al trimestre 1 vez cada dos semanas 1 vez al mes 1 vez

¿TENDRÍA PREFERENCIA POR ALGÚN DÍA DE LA SEMANA? _____

¿EN ALGÚN HORARIO? Preferiblemente de _____ a _____

¿LE INTERESARÍA ALGUNO DE ESTOS TEMAS?

Éxito escolar Límites, premios y castigos Prevención de la obesidad

Conducta de los adolescentes Educación en valores Resolución de conflictos

Hábitos saludables Prevención de adicciones Esfuerzo y responsabilidad

Anexo V

Densidad y fundamentación de categorías

Grupo de códigos		Nombre			
1. GENERALES	27	En Contra Clima Preocupación	35	9	1
2. MPS	3	Orientación a la Tarea del Entrenador	35	11	1
2P. AF5	15	A Favor Clima Diversión en el Aprendiz...	29	9	1
3. ACSI-28	6	Satisfacción de Competencia	22	12	1
3P. SR	4	Elevada Confianza y Motivación para la...	20	10	1
4. PACES	3	En Contra Clima Obtención del Éxito sí...	20	7	1
5. BURNOUT	3	Apoyo a la Autonomía	18	7	1
6. TEOSQ	5	Satisfacción de Relación	18	9	1
7. PIMQ-2	6	Elevado Disfrute	14	7	1
8. NPBasicas	6	Satisfacción Elevada con el Equipo	14	4	1
9. SCQ	1	Aumento del disfrute desde que se es...	11	7	1
10. MOTIVOS	29	Feedback positivo de la Entrevista	11	0	1
11. OTROS	4	Baja Concentración	10	7	1
13 Grupo(s)		Cansancio de la profesión	10	6	1
		Motivo: Edad de los jugadores	10	4	1
		Orientación al Ego del Entrenador	10	4	1
		Relación Positiva del Entrenador con lo...	10	1	1
		Baja Capacidad para la Formación	9	4	1
		No Experiencia Previa con Psicólogo de...	9	0	1
		Orientación a la Tarea de Jugadores	9	8	1
		Elevada Capacidad para la Formación	8	7	1
		Orientación al Ego de Jugadores	8	9	1
		Satisfacción de Autonomía	8	6	1
		Elevada Concentración	7	3	1
		Insatisfacción de Autonomía	7	4	1
		Insatisfacción de Competencia	7	9	1
		Importancia percibida de la comunicaci...	6	0	1
		Insatisfacción de Relación	6	3	1
		Moderado Disfrute	6	4	1
		Relación Inexistente del Entrenador co...	6	1	1
		Descripción Positiva de la Plantilla	5	0	1
		Motivo: Presencia de Padres y/o Público	5	3	1
		Nivel Monitor	5	3	1
		Satisfacción Media con el Equipo	5	5	0
		Seis a Nueve años como entrenador	5	3	1
		Baja Confianza y Motivación para la Re...	4	5	1
		Expectativa del fútbol como medio soci...	4	0	1
		Expectativas Elevadas sobre los Jugad...	4	7	1
		Motivo: Categoría del equipo	4	7	1
		Motivo: Contexto Social del Club	4	0	1
		No expectativa del futbol como profesí...	4	2	1
		Elevada Aceptación de Uno Mismo y de...	3	0	1
		Elevada Competencia Personal	3	0	1
		Motivo: Importancia percibida de la mo...	3	4	1
		Motivo: Necesidad de realizar ejercicio...	3	1	0
		Motivo: Obtención de experiencia y nu...	3	1	0
		Motivo: Promoción de futbol 7 a futbol 11	3	3	1
		Baja Competencia Personal	2	0	1
		Bajo Autoconcepto Académico	2	0	1
		Bajo Disfrute	2	5	1
		Descripción Negativa de la Plantilla	2	0	1
		Descripción Positiva del Entrenador	2	0	1
		Diez a Doce años como entrenador	2	1	1
		Disminución del disfrute desde que se...	2	2	1
		Elevada Satisfacción con el Entrenador	2	0	1
		Elevado Autoconcepto Familiar	2	0	1
		Elevado Autoconcepto Social	2	0	1
		En Contra Clima Diversión en el Aprend...	2	2	1
		Motivo: Aumento de la exigencia en fut...	2	1	0
		Motivo: Importancia de conocer el cont...	2	0	1
		Nivel 1	2	1	1
		Práctica Deportiva del Progenitor en el...	2	0	1

		Nombre				
◇	●	A Favor Clima Obtención del Éxito sin E...	1	3	1	
◇	●	A Favor Clima Preocupación	1	1	1	
◇	●	Autoconcepto Académico Medio	1	0	1	
◇	●	Autoconcepto Físico Medio	1	0	1	
◇	●	Bajo Autoconcepto Emocional	1	0	1	
◇	●	Bajo Autoconcepto Físico	1	0	1	
◇	○	Bidireccionalidad en la motivación para...	1	0	1	
◇	●	Cuatro años como entrenador	1	0	1	
◇	●	Elevado Autoconcepto Emocional	1	0	1	
◇	○	Escasez de tiempo de entrenamiento p...	1	0	1	
◇	●	Experiencia Previa con Psicólogo del D...	1	0	1	
◇	○	Motivo: Acudir a entrenar por obligación	1	3	1	
◇	○	Motivo: Alumno en internado	1	0	1	
◇	○	Motivo: Ausencias de jugadores durant...	1	1	1	
◇	○	Motivo: Búsqueda activa de nuevos ret...	1	1	1	
◇	○	Motivo: Cambio de actitud de los jugad...	1	0	1	
◇	○	Motivo: Comienzo de la temporada	1	1	1	
◇	○	Motivo: Comprensión de las demandas...	1	0	0	
◇	○	Motivo: Continuación del pensamiento...	1	1	1	
◇	○	Motivo: Desarrollo físico de los jugador...	1	1	1	
◇	○	Motivo: Deseo de que jueguen más co...	1	1	1	
◇	○	Motivo: Escasos número de victorias	1	2	1	
◇	○	Motivo: Escasa Tolerancia a la Frustraci...	1	2	1	
◇	○	Motivo: Importancia como alternativa al...	1	0	0	
◇	○	Motivo: Importancia de que los jugador...	1	1	0	
◇	○	Motivo: Inexistencia de objetivos de co...	1	1	1	
◇	○	Motivo: Insulto a los árbitros	1	1	1	
◇	○	Motivo: Mayor capacidad de razonamie...	1	0	1	
◇	○	Motivo: Motivación autodeterminada d...	1	1	0	
◇	○	Motivo: Necesidad de compatibilizar co...	1	1	0	
◇	○	Motivo: Necesidad de interactuar con d...	1	0	1	
◇	○	Motivo: Número de años jugando al fút...	1	1	1	
◇	○	Motivo: Pérdida de Adherencia de Juga...	1	0	1	
◇	○	Motivo: Persistencia del jugador en el E...	1	1	1	
◇	○	Motivo: Petición del jugador de cambio...	1	1	1	
◇	○	Motivo: Plantilla limitada	1	3	1	
◇	○	Motivo: Preferencia por la propia prácti...	1	1	1	
◇	○	Motivo: Primera experiencia entrenand...	1	3	1	
◇	○	Motivo: Relación de jugadores en base...	1	2	1	
◇	○	Motivo: Utilidad del fútbol como medio...	1	0	0	
◇	●	Nivel 1 Cursando Nivel 2	1	0	1	
◇	●	Orientación al Ego del Progenitor	1	0	1	
◇	●	Preferencia por Actividades de Ocio Fís...	1	0	1	
◇	●	Preferencia por Actividades de Ocio Fís...	1	0	1	
◇	●	Primer año como entrenador	1	2	1	
◇	●	Progenitor Físicamente Inactivo	1	0	1	
◇	●	Satisfacción Baja con el Equipo	1	1	1	
◇	○	Satisfacción con el servicio de psicología	1	0	0	
◇	●	Sin Titulación	1	1	1	
◇	●	Autoconcepto Emocional Medio	0	0	1	
◇	●	Autoconcepto Familiar Medio	0	0	1	
◇	●	Autoconcepto Social Medio	0	0	1	
◇	●	Baja Aceptación de Uno Mismo y de la...	0	0	1	
◇	●	Bajo Autoconcepto Familiar	0	0	1	
◇	●	Bajo Autoconcepto Social	0	0	1	
◇	●	Críticas Elevadas de los Entrenadores	0	0	1	
◇	●	Elevada Preocupación por los Errores	0	0	1	
◇	●	Elevado Autoconcepto Académico	0	0	1	
◇	●	Elevado Autoconcepto Físico	0	0	1	
◇	●	Feedback negativo de la Entrevista	0	0	1	
◇	●	Relación Negativa del Entrenador con l...	0	0	1	

Resultado: 123 de 123 código(s)

Anexo VI

Informe ATLAS.ti: citas agrupadas por documentos primarios

APOYO A LA AUTONOMIA


Filtro:


Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas


Está codificado con Código "Apoyo a la Autonomía"

2º Entrenador Alevín A

3 Citas:


 1:35 11:43.21 – 11:53.02

 1:24 08:02.58 – 08:19.75


 1:42 13:15.79 – 13:22.54


Entrenador Alevín A

4 Citas:

 2:48 09:23.79 – 09:29.24


 2:59 13:48.64 – 14:16.26

 2:17 03:18.00 – 03:24.21

 2:51 11:17.55 – 11:41.17


Entrenador Alevín B

1 Citas:

 7:55 09:55.68 – 10:12.69


Entrenador Bebé


1 Citas:

 4:39 14:41.16 – 15:32.94

Entrenador Benjamín


2 Citas:

 6:45 11:22.34 – 11:53.05


 6:50 14:46.30 – 15:13.25

Entrenador Cadete

4 Citas:

 10:48 12:12.29 – 13:08.80


 10:16 03:17.71 – 03:30.23

 10:37 10:02.91 – 10:39.00

 10:50 14:14.39 – 14:33.60


Entrenador Femenino y Juvenil

1 Citas:

 9:59 09:17.63 – 09:35.50


Entrenador Infantil

1 Citas:

 8:50 09:18.45 – 09:36.15

Entrenador Prebenjamín

1 Citas:

 3:47 13:19.42 – 13:35.83

INSATISFACCIÓN DE AUTONOMÍA


Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Insatisfacción de Autonomía"


2º Entrenador Alevín A

1 Citas:

 1:40 12:31.61 – 12:52.66


Entrenador Alevín A

1 Citas:

 2:57 13:17.12 – 13:35.99


Entrenador Benjamín

1 Citas:

 6:38 09:23.64 – 09:34.55

Entrenador Femenino y Juvenil

1 Citas:

 9:56 08:55.79 – 09:11.19

Entrenador Infantil

2 Citas:

 8:47 08:44.45 – 08:53.08

 8:49 09:11.00 – 09:18.25

Entrenador Prebenjamín

1 Citas:

 3:48 12:52.95 – 13:04.55

SATISFACCIÓN DE AUTONOMÍA


Filtro:


Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Satisfacción de Autonomía"

2º Entrenador Alevín A

2 Citas:

 1:36 11:54.71 – 12:10.51

 1:37 12:52.70 – 13:06.28


Entrenador Alevín A

1 Citas:

 2:58 13:57.05 – 14:16.31


Entrenador Alevín B

1 Citas:

 7:57 09:58.85 – 10:08.22


Entrenador Bebé

1 Citas:

 4:40 15:24.16 – 15:32.91


Entrenador Cadete

1 Citas:

 10:39 10:23.86 – 10:30.75


Entrenador Infantil

1 Citas:

 8:51 09:29.33 – 09:36.25

Entrenador Prebenjamín

1 Citas:

 3:46 13:07.28 – 13:35.90

INSATISFACCIÓN DE COMPETENCIA


Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Insatisfacción de Competencia"

Entrenador Alevín A


1 Citas:

 2:54 12:17.71 – 12:21.77

Entrenador Cadete


2 Citas:


 10:44 06:28.61 – 06:31.17

 10:42 10:47.76 – 10:55.55

Entrenador Femenino y Juvenil


2 Citas:

 9:49 08:07.56 – 08:11.23

 9:48 07:44.52 – 07:50.83

Entrenador Infantil

1 Citas:

 8:42 07:10.33 – 07:18.12

Entrenador Prebenjamín

1 Citas:

 3:26 06:38.98 – 06:42.13

SATISFACCIÓN DE COMPETENCIA


Filtro:


Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas


Está codificado con Código "Satisfacción de Competencia"

2º Entrenador Alevín A

3 Citas:


 1:32 10:27.54 – 10:31.03


 1:21 07:17.42 – 07:21.48


 1:30 10:04.11 – 10:07.47


Entrenador Alevín A

4 Citas:

 2:52 12:07.34 – 12:12.17


 2:21 03:53.01 – 03:55.43


 2:41 08:13.38 – 08:16.41


 2:45 08:38.44 – 08:44.85

Entrenador Alevín B

3 Citas:

 7:35 04:51.95 – 04:55.10


 7:29 04:18.46 – 04:32.50

 7:50 08:17.05 – 08:24.59

Entrenador Bebé

2 Citas:

 4:33 11:56.83 – 12:08.84

 4:19 07:29.82 – 07:33.38

Entrenador Benjamín

2 Citas:

 6:47 12:35.04 – 12:46.33

 6:46 12:01.51 – 12:08.99

📅 Entrenador Cadete
3 Citas:

🗨️ 10:30 06:44.57 – 06:50.87

🗨️ 10:40 10:19.82 – 10:23.82

🗨️ 10:46 11:58.01 – 12:02.77

📅 Entrenador Femenino y Juvenil
2 Citas:

🗨️ 9:37 05:51.78 – 05:57.28

🗨️ 9:43 07:37.56 – 07:39.21

📅 Entrenador Infantil
2 Citas:

🗨️ 8:5 00:51.92 – 00:55.20

🗨️ 8:43 07:26.02 – 07:30.98

📅 Entrenador Prebenjamín
1 Citas:

🗨️ 3:27 06:43.88 – 06:51.58

INSATISFACCION DE RELACIÓN

Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Insatisfacción de Relación"

📅 Entrenador Alevín A
1 Citas:

🗨️ 2:56 13:04.00 – 13:08.36

📅 Entrenador Alevín B
1 Citas:

🗨️ 7:51 08:37.31 – 09:13.33

📅 Entrenador Benjamín
1 Citas:

🗨️ 6:37 09:14.35 – 09:19.09

📅 Entrenador Femenino y Juvenil
2 Citas:

🗨️ 9:55 08:44.38 – 08:48.52

🗨️ 9:51 08:19.25 – 08:23.65

📅 Entrenador Prebenjamín
1 Citas:

🗨️ 3:42 10:50.83 – 11:14.36

SATISFACCIÓN DE RELACIÓN

Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Satisfacción de Relación"

📅 2º Entrenador Alevín A

2 Citas:

🗨️ 1:33 10:08.13 – 10:26.37

🗨️ 1:34 10:56.15 – 11:14.81

📅 Entrenador Alevín A

1 Citas:

🗨️ 2:20 03:47.73 – 03:52.68

📅 Entrenador Alevín B

2 Citas:

🗨️ 7:53 09:00.00 – 09:05.54

🗨️ 7:36 04:48.01 – 04:51.86

📅 Entrenador Bebé

2 Citas:

🗨️ 4:34 12:16.80 – 12:56.57

🗨️ 4:14 06:04.45 – 06:09.16

📅 Entrenador Benjamín

2 Citas:

🗨️ 6:49 13:19.98 – 13:25.29

🗨️ 6:28 06:45.29 – 06:55.49

📅 Entrenador Cadete

1 Citas:

🗨️ 10:45 11:33.26 – 11:36.34

📅 Entrenador Femenino y Juvenil

4 Citas:

🗨️ 9:65 10:09.35 – 10:17.85

🗨️ 9:50 08:16.35 – 08:17.96

🗨️ 9:53 08:24.57 – 08:44.32

🗨️ 9:47 07:53.23 – 07:57.50

📅 Entrenador Infantil

2 Citas:

🗨️ 8:20 02:52.68 – 02:53.60

🗨️ 8:45 07:50.27 – 08:05.03

📅 Entrenador Prebenjamín

2 Citas:

🗨️ 3:45 11:14.37 – 11:20.45

🗨️ 3:49 13:48.15 – 14:11.81

BAJA CONCENTRACIÓN

Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Baja Concentración"

Entrenador Alevín B

2 Citas:

7:13 02:40.81 – 02:57.45

7:48 07:50.67 – 07:54.68

Entrenador Bebé

2 Citas:

4:9 04:18.87 – 04:30.28

4:12 05:55.82 – 06:03.85

Entrenador Cadete

1 Citas:

10:13 02:45.37 – 03:09.34

Entrenador Femenino y Juvenil

3 Citas:

9:12 02:43.96 – 02:45.14

9:39 07:16.41 – 07:20.07

9:34 05:43.41 – 05:47.24

Entrenador Infantil

1 Citas:

8:15 02:31.55 – 02:34.79

Entrenador Prebenjamín

1 Citas:

3:7 03:33.51 – 03:40.21

ELEVADA CONCENTRACIÓN

Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Elevada Concentración"

Entrenador Alevín B

1 Citas:

7:14 02:46.03 – 02:47.56

Entrenador Bebé

1 Citas:

4:8 04:09.42 – 04:17.99

Entrenador Benjamín

1 Citas:

6:15 03:39.71 – 03:46.12

Entrenador Femenino y Juvenil

1 Citas:

9:13 02:45.19 – 02:46.30

Entrenador Infantil

1 Citas:

8:13 02:28.46 – 02:31.12

Entrenador Prebenjamín

1 Citas:

3:8 03:40.37 – 03:51.48

Madre de Prebenjamín

1 Citas:

11:12 04:40.97 – 04:49.60

BAJA CAPACIDAD PARA LA FORMACIÓN


Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Baja Capacidad para la Formación"


Entrenador Alevín B

1 Citas:

 7:22 03:39.63 – 03:42.41

Entrenador Benjamín


1 Citas:


 6:21 04:56.41 – 05:11.32

Entrenador Femenino y Juvenil

5 Citas:

 9:41 07:07.66 – 07:16.26

 9:58 08:56.85 – 09:00.66


 9:9 01:40.11 – 01:42.08

 9:18 03:12.69 – 03:24.90

 9:14 02:46.84 – 02:52.61


Entrenador Infantil

1 Citas:

 8:23 03:04.59 – 03:29.05

Entrenador Prebenjamín

1 Citas:

 3:13 04:25.12 – 04:30.18

ELEVADA CAPACIDAD PARA LA FORMACIÓN


Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Elevada Capacidad para la Formación"


Entrenador Alevín B

1 Citas:

 7:21 03:34.39 – 03:44.28

Entrenador Bebé

1 Citas:

 4:32 11:50.57 – 11:56.28

Entrenador Cadete


2 Citas:

 10:38 10:09.97 – 10:30.87

 10:20 03:50.04 – 03:52.24


Entrenador Femenino y Juvenil

1 Citas:

 9:16 02:54.43 – 02:57.55

Entrenador Infantil

1 Citas:

 8:22 03:02.07 – 03:04.37


Entrenador Prebenjamín

1 Citas:

 3:12 04:30.25 – 04:43.96

Padres de Infantil

1 Citas:

 12:21 08:32.59 – 08:41.61

BAJA CONFIANZA Y MOTIVACIÓN PARA LA REALIZACIÓN


Filtro:


Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Baja Confianza y Motivación para la Realización"

Entrenador Femenino y Juvenil

2 Citas:

 9:33 05:40.83 – 05:43.36

 9:17 03:01.67 – 03:03.10

Entrenador Prebenjamín

1 Citas:

 3:31 07:29.88 – 07:56.90

Padres de Infantil

1 Citas:

 12:27 14:26.93 – 14:51.69

ELEVADA CONFIANZA Y MOTIVACIÓN PARA LA REALIZACIÓN


Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas


Está codificado con Código "Elevada Confianza y Motivación para la Realización"

2º Entrenador Alevín A

3 Citas:

 1:11 03:21.84 – 03:23.74


 1:20 07:06.17 – 07:07.24


 1:22 07:22.07 – 07:24.12

Entrenador Alevín A

3 Citas:

 2:18 03:39.02 – 04:04.10


 2:42 08:21.55 – 08:23.36


 2:24 04:35.29 – 04:37.19

Entrenador Alevín B

3 Citas:


 7:56 10:05.75 – 10:08.22

 7:18 03:03.53 – 03:21.44

 7:43 06:10.34 – 06:15.00

Entrenador Bebé


1 Citas:

 4:22 09:10.53 – 09:14.90

Entrenador Benjamín

5 Citas:

 6:34 08:20.60 – 08:24.26

 6:7 01:21.01 – 01:25.20

 6:19 04:39.69 – 04:48.43


 6:43 10:38.35 – 10:44.57

 6:17 03:52.06 – 04:02.37

Entrenador Femenino y Juvenil


2 Citas:

 9:31 05:34.30 – 05:38.00

 9:36 05:57.37 – 05:59.85


Entrenador Infantil

1 Citas:

 8:17 02:48.42 – 02:57.22

Entrenador Prebenjamín

1 Citas:

 3:10 04:02.42 – 04:20.67

Madre de Prebenjamín

1 Citas:

 11:13 04:54.14 – 05:03.71

ORIENTACIÓN AL EGO DEL ENTRENADOR


Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Orientación al Ego del Entrenador"

2º Entrenador Alevín A


2 Citas:

 1:45 03:04.26 – 03:11.00

 1:25 08:45.06 – 08:52.23

Entrenador Alevín B

2 Citas:

 7:45 07:11.37 – 07:28.45

 7:19 03:16.90 – 03:21.47


Entrenador Bebé

1 Citas:

 4:20 07:58.26 – 08:08.41


Entrenador Benjamín


1 Citas:


 6:32 07:52.70 – 08:07.68


Entrenador Infantil

4 Citas:

 8:48 08:53.28 – 09:01.12

 8:46 08:21.56 – 08:42.25

 8:44 07:37.30 – 07:41.23

 8:37 06:52.79 – 07:18.14

ORIENTACIÓN A LA TAREA DEL ENTRENADOR

Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Orientación a la Tarea del Entrenador"

6:41 09:58.62 – 10:15.67

6:16 03:46.83 – 04:16.02

6:33 08:07.80 – 08:11.92

6:11 01:54.74 – 02:02.86

6:48 12:46.86 – 13:10.93

2º Entrenador Alevín A

4 Citas:

1:26 08:52.52 – 09:01.39

1:7 01:33.28 – 01:35.50

1:31 10:31.53 – 10:37.38

1:9 01:48.79 – 01:54.87

Entrenador Cadete

5 Citas:

10:32 07:25.10 – 07:43.09

10:26 06:24.51 – 06:54.07

10:22 04:11.26 – 04:24.54

10:5 01:16.97 – 01:21.30

10:18 03:33.93 – 03:42.77

Entrenador Alevín A

6 Citas:

2:34 06:47.82 – 07:08.01

2:43 08:26.84 – 08:37.19

2:36 07:25.24 – 07:35.49

2:46 08:46.35 – 08:56.05

2:40 07:46.77 – 08:04.04

2:27 04:56.39 – 05:08.53

Entrenador Femenino y Juvenil

3 Citas:

9:30 05:08.37 – 05:22.47

9:6 01:32.67 – 01:45.86

9:46 07:57.53 – 08:07.56

Entrenador Alevín B

4 Citas:

7:31 04:35.77 – 04:39.26

7:25 03:57.26 – 04:01.83

7:41 05:49.32 – 06:04.89

7:8 01:30.89 – 01:38.93

Entrenador Infantil

4 Citas:

8:6 00:55.63 – 00:57.97

8:9 01:22.34 – 01:26.19

8:31 05:30.83 – 05:42.83

8:36 06:35.38 – 06:39.16

Entrenador Bebé

2 Citas:

4:21 08:35.51 – 08:52.08

4:26 11:33.14 – 11:46.97

Entrenador Prebenjamín

2 Citas:

3:30 07:23.00 – 07:29.88

3:36 09:32.83 – 09:40.62

Entrenador Benjamín

5 Citas:

ORIENTACIÓN AL EGO DE JUGADORES


Filtro:


Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas


Está codificado con Código "Orientación al Ego de Jugadores"

Entrenador Alevín A

3 Citas:

 2:29 05:31.41 – 05:45.00

 2:44 08:30.59 – 08:35.03

 2:55 12:57.19 – 13:01.08

Entrenador Alevín B


1 Citas:


 7:52 09:08.80 – 09:13.44


Entrenador Femenino y Juvenil

4 Citas:

 9:8 01:36.24 – 01:39.82

 9:32 05:38.05 – 05:47.31

 9:23 03:45.53 – 03:49.32

 9:14 02:46.84 – 02:52.61

ORIENTACIÓN A LA TAREA DE JUGADORES


Filtro:


Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas


Está codificado con Código "Orientación a la Tarea de Jugadores"

Entrenador Alevín B

3 Citas:

 7:31 04:35.77 – 04:39.26

 7:30 04:20.50 – 04:35.50

 7:27 04:03.88 – 04:13.58

Entrenador Bebé

2 Citas:

 4:37 12:44.23 – 12:54.92

 4:16 06:20.06 – 06:31.54


Entrenador Benjamín


1 Citas:

 6:17 03:52.06 – 04:02.37

Entrenador Femenino y Juvenil

2 Citas:

 9:15 02:52.63 – 02:57.66

 9:35 05:47.47 – 05:57.28

Entrenador Infantil

1 Citas:

 8:32 05:49.14 – 05:59.29

A FAVOR CLIMA DIVERSIÓN EN EL APRENDIZAJE

Filtro:


Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas


Está codificado con Código "A Favor Clima Diversión en el Aprendizaje"

2º Entrenador Alevín A

3 Citas:


 1:8 01:41.89 – 01:54.90


 1:13 04:32.67 – 04:39.73

 1:23 07:47.38 – 08:19.81

Entrenador Alevín A

2 Citas:


 2:23 04:33.12 – 04:35.12

 2:11 02:03.15 – 02:11.89

Entrenador Alevín B


2 Citas:

 7:23 03:48.84 – 04:13.77


 7:44 06:41.86 – 07:05.06

Entrenador Bebé

3 Citas:


 4:30 11:39.26 – 11:47.03


 4:6 02:06.30 – 02:26.74


 4:23 09:39.21 – 09:55.48

Entrenador Benjamín

4 Citas:

 6:18 03:48.99 – 04:30.83

 6:23 05:24.61 – 05:38.49


 6:10 01:54.83 – 01:56.05

 6:35 08:51.89 – 09:39.87

Entrenador Cadete

3 Citas:


 10:34 08:26.27 – 08:48.38

 10:6 01:19.48 – 01:21.22

 10:21 04:00.98 – 04:35.03

Entrenador Femenino y Juvenil

3 Citas:


 9:38 06:13.88 – 06:24.51


 9:7 01:32.83 – 01:33.94


 9:20 03:29.01 – 03:33.76

Entrenador Infantil

3 Citas:


 8:33 06:04.20 – 06:23.88


 8:10 01:19.19 – 01:22.19


 8:26 03:35.25 – 03:54.63


Entrenador Prebenjamín

4 Citas:

 3:18 05:37.04 – 05:45.47

 3:5 01:35.72 – 01:40.39

 3:14 04:48.92 – 05:06.27

 3:34 08:48.18 – 09:04.54

Madre de Prebenjamín

1 Citas:

 11:18 10:16.34 – 10:39.12

Padres de Infantil

1 Citas:

 12:31 15:57.00 – 16:22.16

EN CONTRA CLIMA DIVERSIÓN EN EL APRENDIZAJE


Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "En Contra Clima Diversión en el Aprendizaje"

Entrenador Alevín A

1 Citas:

 2:9 01:34.93 – 01:44.33

Padres de Infantil

1 Citas:

 12:32 16:29.90 – 16:37.43

A FAVOR CLIMA OBTENCIÓN DEL ÉXITO SIN ESFUERZO

Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "A Favor Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo"

2º Entrenador Alevín A

1 Citas:

 1:28 09:09.73 – 09:16.59

EN CONTRA CLIMA OBTENCIÓN DEL ÉXITO SIN ESFUERZO

Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "En Contra Clima Obtención del Éxito sin Esfuerzo"

10:35 09:16.72 – 09:42.86

10:25 05:10.24 – 05:14.62

10:33 07:27.98 – 07:32.59

10:17 03:30.56 – 03:33.92

2º Entrenador Alevín A

4 Citas:

1:39 13:06.34 – 13:08.76

1:12 03:23.89 – 03:40.89

1:16 04:42.82 – 04:51.25

1:27 09:02.10 – 09:08.60

Entrenador Alevín A

2 Citas:

2:13 02:44.81 – 03:04.33

2:49 10:35.54 – 11:08.15

Entrenador Alevín B

1 Citas:

7:42 05:49.46 – 05:57.31

Entrenador Bebé

1 Citas:

4:24 10:04.81 – 10:47.68

Entrenador Benjamín

3 Citas:

6:13 02:04.78 – 02:17.72

6:42 10:16.71 – 10:28.79

6:39 09:48.81 – 09:58.44

Entrenador Cadete

4 Citas:

Entrenador Infantil

2 Citas:

8:35 06:31.23 – 06:39.31

8:12 02:07.42 – 02:21.11

Entrenador Prebenjamín

1 Citas:

3:35 09:11.29 – 09:23.83

Madre de Prebenjamín

1 Citas:

11:19 10:47.00 – 11:12.26

Padres de Infantil

1 Citas:

12:33 17:20.04 – 17:47.16

A FAVOR CLIMA PREOCUPACIÓN

Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "A Favor Clima Preocupación"

Entrenador Cadete

1 Citas:

 10:9 02:06.67 – 02:26.15

EN CONTRA CLIMA PREOCUPACIÓN

Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "En Contra Clima Preocupación"


2º Entrenador Alevín A

4 Citas:

 1:18 06:26.47 – 06:35.59


 1:29 09:23.03 – 09:53.13

 1:19 06:49.24 – 06:56.33


 1:15 03:54.71 – 04:13.19


Entrenador Alevín A

6 Citas:

 2:14 02:29.83 – 02:31.31

 2:12 02:12.64 – 02:23.74

 2:50 11:17.33 – 11:45.99


 2:19 03:55.53 – 04:02.91

 2:16 03:14.70 – 03:24.16


 2:61 14:40.15 – 14:46.78


Entrenador Alevín B

6 Citas:


 7:20 03:26.91 – 03:32.86

 7:10 01:48.41 – 02:08.02

 7:11 02:13.34 – 02:36.25

 7:49 07:59.45 – 08:02.15

 7:46 07:34.07 – 07:47.19

 7:31 04:35.77 – 04:39.26

Entrenador Bebé

1 Citas:

 4:7 03:29.06 – 03:56.13

Entrenador Benjamín

3 Citas:

🗉 6:44 10:59.31 – 11:21.95

🗉 6:14 03:16.36 – 03:22.85

🗉 6:22 05:11.49 – 05:19.51

🗉 Entrenador Cadete**4 Citas:**

🗉 10:19 03:36.74 – 03:42.74

🗉 10:12 02:26.19 – 02:32.86

🗉 10:7 01:26.32 – 01:55.98

🗉 10:36 09:48.95 – 10:39.04

🗉 Entrenador Femenino y Juvenil**4 Citas:**

🗉 9:11 02:23.69 – 02:35.31

🗉 9:19 03:14.97 – 03:17.49

🗉 9:42 07:20.76 – 07:31.22

🗉 9:10 02:12.58 – 02:16.31

🗉 Entrenador Infantil**2 Citas:**

🗉 8:11 01:49.57 – 02:07.02

🗉 8:34 06:07.13 – 06:19.37

🗉 Entrenador Prebenjamín**3 Citas:**

🗉 3:6 03:08.01 – 03:11.33

🗉 3:16 05:07.95 – 05:26.37

🗉 3:37 09:46.20 – 10:10.61

🗉 Madre de Prebenjamín**1 Citas:**

🗉 11:17 09:55.84 – 10:14.03

🗉 Padres de Infantil**1 Citas:**



🗉 12:28 14:56.39 – 15:45.30

BAJO DISFRUTE

Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas




Está codificado con Código "Bajo Disfrute"

 Entrenador Benjamín**1 Citas:** **6:36 09:07.16 – 09:34.68**** Entrenador Prebenjamín****1 Citas:** **3:33 07:40.87 – 07:49.18****MODERADO DISFRUTE**

Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Moderado Disfrute"

 Entrenador Alevín A**1 Citas:** **2:28 05:29.66 – 05:30.65**** Entrenador Alevín B****1 Citas:** **7:31 04:35.77 – 04:39.26**** Entrenador Cadete****2 Citas:** **10:41 09:00.15 – 09:09.02** **10:23 04:38.95 – 05:20.98**** Entrenador Femenino y Juvenil****2 Citas:** **9:54 08:34.16 – 08:35.67** **9:22 03:39.14 – 03:52.33**



ELEVADO DISFRUTE


Filtro:



Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas


Está codificado con Código "Elevado Disfrute"




 3:17 05:30.29 – 05:36.84
 **Entrenador Alevín A****2 Citas:**
 2:22 04:11.02 – 04:14.81

 2:47 09:04.79 – 09:07.71
 **Entrenador Alevín B****3 Citas:**
 7:24 04:06.29 – 04:13.54

 7:28 04:18.27 – 04:35.62

 7:17 02:53.65 – 02:57.46
 **Entrenador Bebé****3 Citas:**
 4:36 12:31.68 – 12:54.98

 4:15 06:18.18 – 06:19.84

 4:11 05:46.49 – 06:09.16
 **Entrenador Benjamín****1 Citas:**
 6:24 06:00.56 – 06:04.60
 **Entrenador Femenino y Juvenil****1 Citas:**
 9:21 03:37.44 – 03:38.93
 **Entrenador Infantil****1 Citas:**
 8:27 04:24.95 – 04:30.51
 **Entrenador Prebenjamín****1 Citas:** **Madre de Prebenjamín****1 Citas:**
 11:20 11:25.07 – 11:38.22
 **Padres de Infantil****1 Citas:**
 12:34 18:29.08 – 18:45.30

CANSANCIO DE LA PROFESIÓN


Filtro:


Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Cansancio de la profesión"

Entrenador Alevín A


2 Citas:

 2:35 07:14.19 – 07:18.81

 2:31 05:54.28 – 06:09.54

Entrenador Alevín B


2 Citas:


 7:33 04:55.90 – 05:01.35

 7:38 05:18.33 – 05:26.66

Entrenador Benjamín


2 Citas:

 6:30 07:19.46 – 07:32.09

 6:26 06:24.96 – 06:38.19


Entrenador Femenino y Juvenil

1 Citas:

 9:27 04:42.47 – 04:59.42


Entrenador Infantil


1 Citas:

 8:29 05:00.30 – 05:24.41

Entrenador Prebenjamín

2 Citas:

 3:20 05:53.07 – 06:07.88

 3:25 06:36.35 – 06:43.82

DISMINUCIÓN DEL DISFRUTE DESDE QUE SE ES ENTRENADOR


Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Disminución del disfrute desde que se es Entrenador"

Entrenador Cadete

1 Citas:

 10:27 05:35.52 – 06:19.11

Entrenador Femenino y Juvenil

1 Citas:

 9:24 04:25.02 – 04:33.41

AUMENTO DEL DISFRUTE DESDE QUE SE ES ENTRENADOR


Filtro:

Todas citas que satisfagan las siguientes reglas

Está codificado con Código "Aumento del disfrute desde que se es Entrenador"


1 2º Entrenador Alevín A


1 Citas:

 1:14 05:01.58 – 05:29.50

7 Entrenador Alevín B


2 Citas:

 7:37 05:26.81 – 05:42.60

 7:32 04:46.51 – 05:12.89


4 Entrenador Bebé


1 Citas:

 4:17 07:25.16 – 07:33.52

6 Entrenador Benjamín


2 Citas:

 6:27 06:38.28 – 06:55.53

 6:25 06:13.57 – 06:24.63

10 Entrenador Cadete


2 Citas:

 10:29 06:19.28 – 06:54.12

 10:31 07:00.73 – 07:19.02

9 Entrenador Femenino y Juvenil

1 Citas:

 9:26 04:23.53 – 04:36.12

8 Entrenador Infantil

1 Citas:

 8:28 04:38.39 – 04:52.80

3 Entrenador Prebenjamín

1 Citas:

 3:19 06:07.90 – 06:29.01

SATISFACCIÓN BAJA CON EL EQUIPO

Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Satisfacción Baja con el Equipo"

9 Entrenador Femenino y Juvenil

1 Citas:

 9:63 10:04.26 – 10:07.09

SATISFACCIÓN MEDIA CON EL EQUIPO

Filtro:


Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Satisfacción Media con el Equipo"

9 Entrenador Femenino y Juvenil

2 Citas:

 9:64 10:08.22 – 10:17.86

 9:45 07:41.50 – 08:11.27

8 Entrenador Infantil


2 Citas:

 8:40 07:25.85 – 07:41.37

 8:53 10:06.77 – 10:17.76

3 Entrenador Prebenjamín

1 Citas:

 3:40 10:24.74 – 10:39.02

SATISFACCIÓN ELEVADA CON EL EQUIPO


Filtro:

Todas citas que satisfagan exactamente una de las siguientes reglas

Está codificado con Código "Satisfacción Elevada con el Equipo"


1 2º Entrenador Alevín A


1 Citas:

 1:43 13:46.19 – 13:48.19

2 Entrenador Alevín A

2 Citas:

 2:38 07:40.58 – 07:44.42

 2:63 15:45.68 – 15:49.58


7 Entrenador Alevín B


1 Citas:

 7:58 10:51.67 – 11:01.06

4 Entrenador Bebé


2 Citas:

 4:43 16:33.42 – 16:41.47

 4:31 11:47.92 – 12:08.88

6 Entrenador Benjamín

1 Citas:

 6:52 16:10.76 – 16:39.15

10 Entrenador Cadete

1 Citas:

 10:55 14:57.89 – 15:06.34

9 Entrenador Femenino y Juvenil

2 Citas:


 9:66 10:18.62 – 10:24.99


 9:44 07:39.62 – 07:41.19


3 Entrenador Prebenjamín

4 Citas:

 3:11 04:17.03 – 04:18.24

 3:51 14:24.10 – 14:29.15

 3:29 06:52.08 – 06:56.56

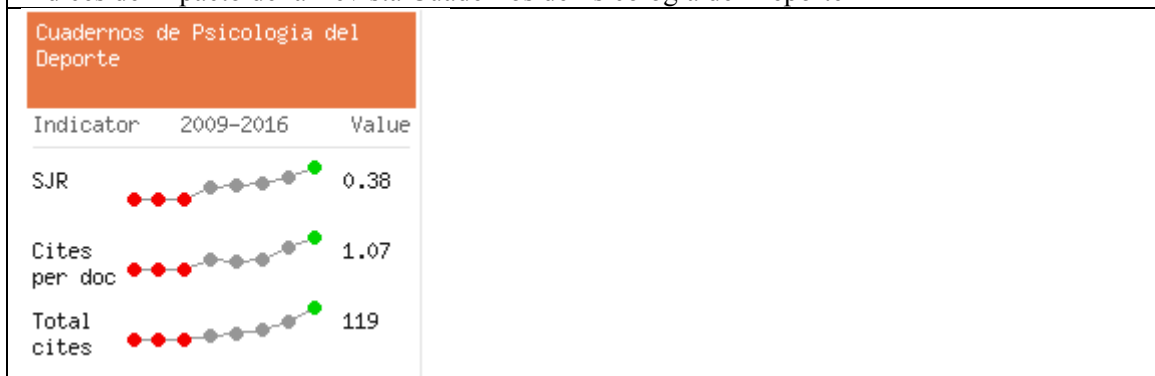
 3:9 03:49.93 – 03:51.53

Anexo VII

Información referente a las publicaciones que avalan la tesis doctoral

La revista Cuadernos de Psicología del Deporte en el área APPLIED PSYCHOLOGY (<http://www.scimagojr.com/journalrank.php?area=3200&country=ES&category=3202>) figura entre las cinco primeras de ocho revistas españolas. También en el área PSYCHOLOGY (<http://www.scimagojr.com/journalrank.php?area=3200&country=ES>), en España, está situada en el puesto 9 de 27 revistas. En cuanto a su impacto en el ámbito del conocimiento es a 0,38 en 2016. El número de citas es 119 en el 2016. Y, está situada en el Tercer Cuartil (Q3).

Índices de impacto de la Revista Cuadernos de Psicología del Deporte





APPLIED PSYCHOLOGY

<http://www.scimagojr.com/journalrank.php?area=3200&country=ES&category=3202>

Title	Type	↓ SJR	H index	Total Docs. (2016)	Total Docs. (3years)	Total Refs.	Total (3yr)
1 European Journal of Psychology Applied to Legal Context	journal	0.908 Q2	10	9	34	350	
2 Revista de Psicología del Deporte	journal	0.549 Q3	16	77	174	2308	
3 Psychosocial Intervention	journal	0.413 Q3	11	31	75	1043	
4 Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte	journal	0.382 Q3	7	30	74	1376	
5 Cuadernos de Psicología del Deporte	journal	0.380 Q3	7	62	122	2648	
6 Revista Española de Orientación y Psicopedagogía	journal	0.286 Q3	4	17	78	637	
7 Anuario de Psicología Jurídica	journal	0.273 Q3	4	26	35	1067	
8 Ansiedad y Estrés	journal	0.144 Q4	7	18	44	724	

PSICOLOGY

<http://www.scimagojr.com/journalrank.php?area=3200&country=ES>

	Title	Type	↓ SJR	H index	Total Docs. (2016)	Total Docs. (3years)	Total Refs.	Total (3)
1	European Journal of Psychology Applied to Legal Context  	journal	0.908 Q2	10	9	34	350	
2	International Journal of Clinical and Health Psychology 	journal	0.822 Q2	31	30	95	1114	
3	Revista de Psicodidactica	journal	0.752 Q2	16	20	57	878	
4	Psicothema 	journal	0.697 Q2	42	72	218	2700	
5	Revista de Psicología del Deporte 	journal	0.549 Q3	16	77	174	2308	
6	Anales de Psicología  	journal	0.435 Q2	16	102	348	5166	
7	Psychosocial Intervention  	journal	0.413 Q3	11	31	75	1043	
8	Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte	journal	0.382 Q3	7	30	74	1376	
9	Cuadernos de Psicología del Deporte  	journal	0.380 Q3	7	62	122	2648	
10	Electronic Journal of Research in Educational Psychology	journal	0.327 Q3	13	30	105	1404	
11	Psicologica 	journal	0.319 Q3	14	12	82	589	

Home Journal Profile

Revista de Psicología del Deporte

ISSN: 1132-239X

UNIV ILLES BALEARS
SERVEI PUBLICACIONS INTERCANVI CIENTIFIC CAS JAI, CAMPUS UNIV, CARRETERA VALLDEMOSSA, K M 7 5, PALMA, ILLES BALEARS 07122, SPAIN
SPAIN

[Go to Journal Table of Contents](#) [Go to Ulrich's](#)

Titles

ISO: Rev. Psicol. Deporte
JCR Abbrev: REV PSICOL DEPORTE

Categories

PSYCHOLOGY, APPLIED - SSCI

Languages

SPANISH

2 Issues/Year;

Open Access from 1992

Key Indicators

Year	Total Cites	Journal Impact Factor	Impact Factor Without Journal Self Cites	5 Year Impact Factor	Immediacy Index	Citable Items	Cited Half-Life	Citing Half-Life	Eigenfactor Score	Article Influence Score	% Articles in Citable Items	Normalized Eigenfactor	Average JIF Percentile
2016	542	0.789	0.705	1.185	0.189	37	5.6	9.7	0.00...	0.140	86.49	0.05...	16.875
2015	389	0.560	0.488	0.816	0.195	41	5.6	8.8	0.00...	0.137	100.00	0.05...	18.354
2014	280	0.487	0.239	0.654	0.222	54	5.1	8.9	0.00...	0.098	98.15	0.04...	19.079
2013	324	0.957	0.462	1.028	0.070	71	5.0	9.3	0.00...	0.102	100.00	0.03...	39.333
2012	219	0.897	0.470	0.735	0.283	46	4.7	8.1	0.00...	0.088	100.00	Not ...	30.822

Source Data

Rank

Cited Journal Data

Citing Journal Data

Box Plot

Journal Relationships

JCR Impact Factor

JCR Year	PSYCHOLOGY, APPLIED		
	Rank	Quartile	JIF Percentile
2016	67/80	Q4	16.875
2015	65/79	Q4	18.354
2014	62/76	Q4	19.079
2013	46/75	Q3	39.333
2012	51/73	Q3	30.822
2011	62/73	Q4	15.753
2010	59/69	Q4	15.217
2009	51/63	Q4	19.841



Grupo de investigación en Psicología del Deporte
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo, edf 51
30100 Espinardo (Murcia) España
Tel: +34 868887328
Email: revistacpd@um.es

Dr. D. Juan González Hernández
Director

Murcia, 15 de enero de 2018

Reigal Garrido, G.E.
Delgado Giralt, J. E.
Hernández Mendo, A.
Universidad de Málaga, España
Raimundi, J.
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Estimados autores,

Le comunicamos que tras las revisiones peer review dispuestas por la edición de la revista, su manuscrito con título “**Perfil psicológico deportivo en una muestra de triatletas y diferencias con otros deportes**”, ha sido aceptado para su publicación en la revista CUADERNOS DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE (*ISSN: 1578-8423*), indexada en Bases de Datos, Catálogos, Plataformas de Internet e Índices de Impacto.

De la misma forma, y para una planificación ordenada en la publicación de manuscritos, la previsión es que sea publicado en un próximo número de la edición de CPD1(2018), prevista para el próximo mes de enero de 2018.

Agradeciendo de antemano su esfuerzo, sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Fdo.: Dr. D. Juan González Hernández
Director Adjunto



Rafael Enrique Reigal Garrido
Universidad de Málaga

Apreciado colega:

Le comunicamos que su artículo de referencia #2470, titulado “**Perfil Psicológico Deportivo y Ansiedad Estado Competitiva en Triatletas**” ha sido **ACEPTADO** para su publicación en la Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology, en el Volumen 27, Número 2, previsto para julio de 2018.

Muchas gracias por su confianza en la RPD/JSP.

Muy cordialmente,

Aurelio Olmedilla Zafra
Editor Jefe

A handwritten signature in dark ink, enclosed within a hand-drawn oval. The signature is stylized and appears to be the initials 'AOZ'.

Murcia, 22 de enero de 2017

Co-autores: Joaquin Delgado Giralt, Rafael López Cazorla, Antonio Hernández Mendo

WoS SSCI JCR IF 2016: **0.789**. Scopus SJR 2016: **0.549**. Qualis **A2** (CAPES, Brasil). DICE:

33



Anexo VIII

Contribuciones de calidad de la tesis

Eficacia de la hipnosis en psicología del deporte. Importancia de la comunicación y estudio de casos

Efficacy of hypnosis in sports psychology. Importance of communication and study of cases

Eficácia da hipnose na psicologia do esporte. Importância da comunicação e estudos de caso

Hernández Mendo, A.¹, Delgado Giralt, J.¹, Fernández de Motta, M^a del M.¹ y Carranque Chaves, G.A.²

1 Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental. Universidad de Málaga, España
2 Dpto. Cirugía, Obstetricia y Ginecología. Universidad de Málaga, España

Resumen: En la historia del desarrollo de los procedimientos médicos y psicológicos, la hipnosis ha protagonizado un papel destacado, siendo una intervención clínica valiosa en el tratamiento de una extensa variedad de problemas. A pesar de ello no se ha librado de controversias y mitos acerca de su naturaleza. En el presente trabajo se revisa el desarrollo histórico de la hipnosis y los modelos explicativos más relevantes, desde aquellos que la consideran un estado alterado de conciencia hasta los que defienden que los fenómenos hipnóticos pueden ser explicados por las mismas variables que la conducta y la experiencia no hipnótica. También se revisan algunas de las definiciones que han surgido desde los distintos paradigmas, así como la evidencia empírica de su eficacia, comprobándose que cuando es utilizada como coadyuvante de los tratamientos médicos y psicológicos incrementa la eficacia de los mismos, siendo de especial relevancia la relación de comunicación que se establece entre clínico y paciente. Se finaliza con una revisión de su aplicación en el ámbito del deporte y la presentación de un estudio de casos (3 atletas y 1 futbolista) en los que se utiliza hipnosis coadyuvante con otras técnicas. En todos los casos se logran resultados óptimos.

Palabras clave: Hipnosis, deporte, eficacia, modelos teóricos, comunicación.

Abstract: In the history of the development of medical and psychological procedures, hypnosis has played a prominent role, being a valuable clinical intervention in the treatment of a wide variety of problems. However, it has not been spared controversy and myths about its nature. In the present work we review the historical development of hypnosis and the most relevant explanatory models from those who consider it an altered state of consciousness to those who argue that hypnotic phenomena can be explained by the same va-

riables as behavior and experience. We also review some of the definitions that have emerged from the different paradigms, as well as the empirical evidence of their effectiveness, proving that when used as an adjunct to medical and psychological treatments increases their effectiveness, being of special relevance the relationship of communication between clinician and patient. It ends with a review of its application in the field of sport and the presentation of a case study (3 athletes and 1 player) in which hypnosis is used as an adjunct with other techniques. In all cases optimal results are achieved.

Keywords: Hypnosis, sport, efficacy, theoretical models, communication.
Resumo: Na história do desenvolvimento de procedimentos médicos e psicológicos, a hipnose tem desempenhado um papel proeminente, sendo uma intervenção clínica valiosa no tratamento de uma grande variedade de problemas. Apesar disso, não foi poupado controvérsias e mitos sobre sua natureza. No presente trabalho, analisamos o desenvolvimento histórico da hipnose e os modelos explicativos mais relevantes, daqueles que a consideram um estado de consciência alterado para aqueles que defendem esses fenômenos hipnóticos podem ser explicados pelas mesmas variáveis que o comportamento e a experiência. Também analisamos algumas das definições que surgiram de diferentes paradigmas, bem como a evidência empírica de sua eficácia, provando que, quando utilizado como coadjuvante de tratamentos médicos e psicológicos, aumenta a eficácia deles, sendo de relevância especial o relacionamento de comunicação estabelecida entre clínico e paciente. Ele termina com uma revisão de sua aplicação no campo do esporte e a apresentação de um estudo de caso (3 atletas e 1 jogador de futebol) em que a hipnose é usada em conjunto com outras técnicas. Em todos os casos, resultados óptimos são alcançados.

Palavras-chave: hipnose, esporte, eficiência, modelos teóricos, comunicação.

Introducción

La hipnosis debe ser considerada como una de las técnicas más antiguas conocidas para provocar cambios en los proce-

dos cognitivos, psicofisiológicos¹ y perceptivos (Edmonston,

Dirección para correspondencia [Correspondence address]: A. Hernández Mendo. Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental. Campus de Tetinos, s/n. Universidad de Málaga. 29071 Málaga (España). E-mail: mendo@uma.es

¹ Sobre la fisiología de la hipnosis se recomienda la visualización de los vídeos del Dr. Juan Lamas (Universidad de A Coruña) como *Neurofisiología de la hipnosis: Desarrollos recientes* <https://www.youtube.com/watch?v=5t6AiSZ6wus>, *Activación cerebral de la hipnosis: Una década de estudios de neuroimagen* <https://www.youtube.com/watch?v=v7dPLPQ8OPk>,

1986). La hipnosis ha representado un papel destacado en el desarrollo de las más importantes escuelas de psicoterapia que intentan dar una explicación científica a las curas milagrosas ocurridas en estados de trance. Por ello, buena parte de las técnicas terapéuticas derivan del estudio o la práctica de la hipnosis (Camino y Gibernau, 2009).

La historia de la hipnosis puede ser revisada en diversos trabajos científicos (Camino y Gibernau, 2009; Capafons, 1999; Capafons y Amigó, 1993; González Ordi, y Miguel-Tobal, 1999; González Ordi, Miguel-Tobal y Tortosa, 1992; Lanfranco, 2010; Perry, 1978; Spanos & Chaves, 1991) y no será abordada en este trabajo, que se centrará principalmente en su utilidad en Psicología del Deporte.

Ordenar los múltiples conceptos y técnicas de la hipnosis en una descripción adecuada es una ardua tarea, por ello su estudio ha dado lugar a numerosas definiciones. En la mayoría de ellas se asume que la hipnosis es un estado de trance y la describen desde el punto de vista del hipnotizado, sin mencionar el papel que juega el hipnotizador ni la relación que se crea entre ellos (Yakpo, 2008). Entre las diferentes definiciones cabe destacar la de Hilgard (1977) que la considera como un estado disociado que implica una desconexión entre los procesos conscientes e inconscientes, lo que se supone facilita una mayor receptividad y accesibilidad de la mente inconsciente a la sugestión. Edmonston, (1986) la considera como un estado de relax o hipersugestionabilidad o la de Spiegel y Spiegel (1987) que la conciben como un estado psicofisiológico de concentración focalizada, atencional y receptivo, con una disminución en la conciencia periférica. La capacidad para este estado puede estar determinada genéticamente o quizá aprenderse en los primeros años de vida, varía de unas personas a otras y es estable en el tiempo. El estado hipnótico puede ser activado e invocado espontáneamente bien como respuesta a una señal de otra persona (hipnosis formal) o bien como respuesta a una señal auto-inducida (auto-hipnosis) (Mendoza, Lamas y Capafons, 2010). Kihlstrom (1998), la define desde el punto de vista operativo y la considera como una interacción social en la que una persona responde a la sugestión dadas por otra (el hipnotizador) generando cambios en la memoria, percepción y el control voluntario de las acciones a través de experiencias imaginativas (Mendoza, Lamas y Capafons, 2010). Los autores cognitivos comportamentales que rechazan el estado de trance, la definen basándose en los aspectos sociales y ambientales del contexto hipnótico junto con la imaginación, las actitudes, las atribuciones, las expectativas y las creencias que tiene la persona sobre la hipnosis. (Capafons, 2001; Lynn y Kirsch, 2004; Lynn y Rhue, 1991). Yapko (2008), por su parte, la considera como un rico sistema de comunicación siendo evidentes los patrones hipnóticos allá donde se da una comunicación influyente.

Debido a la complejidad de las definiciones, a que cada una posee un elemento de verdad, al alcance limitado de cada una y a que ubicarse en una posición u otra presenta connota-

ciones de todo tipo (Lynn y Rhue, 1991), la División 30 (*Society of Psychological Hypnosis*) de la American Psychological Association (APA, 2004) propuso una definición consensuada y aceptada por las principales asociaciones de hipnosis de todo el mundo: la considera como “*un procedimiento en el que un profesional o un investigador del área de salud, sugiere que un cliente, paciente o sujeto experimente cambios en sus sensaciones, percepciones, pensamientos o conducta*”. Esta definición implica que, generalmente, el contexto hipnótico suele establecerse usando un método de inducción que puede adoptar diferentes formas (calma, relajación y bienestar) y continúa centrándose en las reacciones del hipnotizado para describir que es la hipnosis. Así ciertas personas dicen experimentar un estado alterado de conciencia, mientras que otras indican que experimentan un estado normal de atención focalizada con gran calma y relajación (APA, 2004) En 2014, El Comité Ejecutivo la División 30, ha propuesto una nueva definición. “*la Hipnosis es un estado de conciencia que implica la atención focalizada y conciencia periférica reducida, caracterizado por una mayor capacidad de respuesta a la sugestión*”.

Además de las anteriores es necesario mencionar la definición de la *British Medical Association* (2001/2002) que concibe “*la hipnosis como un estado pasajero de la atención modificada y provocada en un sujeto, en ocasiones por otra persona, donde diversos fenómenos pueden aparecer espontáneamente o en respuesta a estímulos verbales o de otro tipo*”. Ambas definiciones destacan la importancia de las sugestiónes dirigidas a cambiar las cogniciones, conducta, afectos, etc., de la persona hipnotizada, ninguna incluye criterios específicos para determinar cuándo una persona está o no hipnotizada, infiriéndose esto último si la persona responde o no a las sugestiónes que las experimenta sin experiencia de esfuerzo, como automáticas o cuasi involuntarias (Capafons, Lamas y Lopes-Pires, 2008).

La investigación indica que la hipnosis utilizada como coadyuvante a otras intervenciones ayuda a los pacientes a manejar y mejorar problemas psicológicos y médicos, así como a aumentar su calidad de vida. En cuanto a su utilización como única intervención, siguiendo un meta-análisis llevado a cabo por Flammer y Bongartz (2003), la hipnosis muestra una eficacia media para el tratamiento de los trastornos psicológicos establecidos en la CIE-10 y una baja eficacia en el apoyo de procedimientos médicos. Por lo tanto, la evidencia empírica más satisfactoria de la hipnosis se encuentra, en general, cuando se utiliza como una técnica coadyuvante de otras intervenciones terapéuticas (Mendoza y Capafons, 2009).

Aunque existe gran cantidad de investigación, tanto en el plano teórico, como en el experimental y clínico, se han publicado numerosos artículos en las más prestigiosas revistas (Nash, Minton y Baldrige, 1988; Weitzenhofer, 2000) y las asociaciones profesionales han alentado a su investigación, buena parte de los estudios sobre la eficacia de la hipnosis

clínica no cumplen con criterios metodológicos estrictos o son estudios de casos. Tampoco existen muchos tratamientos estandarizados sobre hipnosis y los que hay sólo publican las pautas generales del uso de la misma (Mendoza y Capafons, 2009). Existen varias revisiones sobre la evidencia empírica de la hipnosis, entre ellas está la publicada en el *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis* (IJCEH, 2000, vol.48, 2) que al igual que la llevada a cabo por Wark (2008) revisan aquellos estudios que siguen los rigurosos criterios metodológicos de Chambless y Hollon (1998) (Mendoza y Capafons, 2009). El hecho de que un estudio en particular no cumpla estos criterios, no implica necesariamente que dicho tratamiento sea ineficaz, sino que se debe de seguir investigando y perfeccionando las intervenciones hasta alcanzarlos (Lynn, Kirsh, Barabasz, Cardeña y Patterson, 2000).

Siguiendo la revisión de Mendoza y Capafons (2009), sobre la evidencia empírica de la eficacia de la hipnosis clínica, afirman que los procedimientos hipnóticos parecen incrementar la eficacia de algunas intervenciones psicológicas y médicas, especialmente en el caso del **dolor**, donde es un tratamiento *eficaz y bien establecido* (Lynn, Kirsch, Barabasz, Cardeña y Patterson, 2000; Montgomery, Duhammel y Redd, 2000; Patterson y Jensen, 2003; Elkins, Jensen y Patterson, 2007; Hammond, 2007; Castel, Pérez, Sala, Padrol y Rull, 2007) así como en el manejo de la dimensión emocional en el **asma** (Pinnell y Covino, 2000; Brown, 2007). *Probablemente eficaz* en el tratamiento de la **ansiedad** (Schoenberger, Kirsch, Gearan, Montgomery y Parstynak, 1997; Van Dyck y Spinhoven, 1997; Schoenberger, 2000) y **depresión** (Alladin y Alibhai, 2007; Shih, Yang, y Koo, 2009), en el **sobrepeso** (Schoenberger, 2000), en la **deshabitación tabáquica** (Lynn, Neufeld, Rhue, y Matorin, 1993; Green, 1996; Mendoza, 2000; Elkins y Rajab, 2004; Elkins et al., 2006), en la **preparación a la cirugía** (Blankfield, 1991; Pinnel y Covino, 2000; Lang et al., 2000; Montgomery, David, Winkel, Silverstein y Bovbjerg, 2002; Huth, Broome y Good, 2004; Schnur, Kafer, Marcus y Montgomery, 2008) y la **enuresis en niños** (Edwards y Van Der Spuy, 1985). En el campo de la pediatría la investigación sobre la hipnosis está en pleno desarrollo (Gold, Kant, Belmont y Butler, 2007). Siguiendo con la revisión de Mendoza y Capafons, respecto al colon irritable, si bien hay resultados a largo plazo y dos protocolos, uno de ellos estandarizado, no hay estudios que cumplan los criterios de Chambless y Hollon (1998) para afirmar con rotundidad que es un procedimiento *posiblemente eficaz*. En oncología existen resultados clínicos prometedores, fundamentalmente para reducir los vómitos post quimioterapia (Néron y Stephenson, 2007; Schnur, Kafer, Marcus y Montgomery, 2008) Y como una parte del tratamiento multimodal del dolor oncológico, aunque es necesario realizar más estudios controlados. En odontología, dermatología, otorrinolaringología e inmunología no hay estudios concluyentes (Mendoza y Capafons, 2009)

A pesar de todo, sigue siendo necesaria la realización de estudios en los que las muestras sean más grandes y se mejoren los diseños experimentales para poder establecer la eficacia de la hipnosis clínica tanto en las áreas en la que resulta prometedora como en aquellas en donde su eficacia se basa sobre todo en la experiencia personal, como, por ejemplo, Psicología del Deporte, Sexología, Pedagogía, etc. (Mendoza y Capafons, 2009).

Modelos de hipnosis

La hipnosis sigue envuelta en un halo esotérico y misterioso a pesar de que los estudios llevados a cabo en el ámbito de las neurociencias muestran que es un campo de investigación científica, un fenómeno que se puede entender en el marco del funcionamiento normal del cerebro (Pérez-Garrido, González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999). Estos autores, en su investigación sobre la hipnosis, afirman que se han centrado, principalmente, en analizar las características subyacentes del proceso hipnótico. Siendo dos campos teóricos contrapuestos sobre los que se aglutina el grueso de la misma, los que la consideran como un estado alterado de conciencia distinto del estado normal de vigilia y de otros estados alterados como la ensoñación y la relajación (Hilgard, 1986; Orne, 1977 y Erickson, 1989). Y aquellos que explican el comportamiento hipnótico sin recurrir al constructo de estado de forma explícita por considerarlo engañoso; en este grupo se encuadrarían los autores cognitivo-conductuales o psicosociales como Sarbin, Barber y Spanos, (Barber y De Moor, 1972; Spanos, 1986) para los que la conducta hipnótica es sobre todo una conducta social. Ambas aproximaciones han generado concepciones muy diferentes de la hipnosis, así como estrategias de investigación también desiguales (Pérez-Garrido, González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999).

Para el paradigma tradicional, el del estado o proceso especial, la respuesta hipnótica es cualitativa y substancialmente diferente de la no hipnótica, es producto de un estado alterado de conciencia o trance y se produce como resultado de una inducción hipnótica previa. Además, defiende que la conducta hipnótica es llevada a cabo de forma involuntaria por la persona hipnotizada y que la capacidad para ser hipnotizado, al ser un rasgo bastante estable, es poco susceptible de ser modificado (Herrero, 1999). Existe una versión débil de este paradigma en la que el trance solo se refiere a las peculiares respuestas subjetivas que acompañan a las respuestas a las sugerencias (Pérez-Garrido, González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999). Se han dedicado muchos estudios para determinar algún índice objetivo unívoco, conductual o fisiológico, del estado hipnótico. Pero a pesar de las dificultades inherentes a este tipo de investigación (falta de criterios claros sobre lo que es un índice objetivo de un estado especial y si los efectos observables se deben al estado especial o simplemente al mecanismo de la sugestión) y de recurrir a la "hipnosis neutra", no exenta de dificultades también,

no se han encontrado índices conductuales ni fisiológicos específicos del estado hipnótico (Gruzelier, 2005). No obstante, en los últimos años, con la disponibilidad de las técnicas de neuroimagen, como la Tomografía por Emisión de Positrones (PET) y la Resonancia Magnética funcional (fMRI) han continuado las investigaciones (Oakley, 2008; Oakley y Halligan, 2009). Rainville y sus colaboradores obtienen resultados que indican que la inducción de la hipnosis provoca cambios en la actividad de los sistemas cerebrales que sirven de base a la conciencia (Rainville et al., 1999), pero en un estudio más reciente (McGeown et al., 2009) no se han replicado sus resultados (Mendoza, Lamas y Capafons, 2010).

Actualmente un enfoque distinto de la cuestión del estado, es el neurofenomenológico, que busca correlaciones entre las dimensiones básicas de la experiencia subjetiva hipnótica como son la relajación, absorción, involuntariedad y disociación y el nivel de actividad de áreas cerebrales específicas, pero no existe un acuerdo pleno en torno a cuáles son estas dimensiones básicas, si es que existen. Rainville y sus colaboradores (2002) encontraron patrones complejos y distintos de correlaciones para los autoinformes de relajación y absorción. No obstante son necesarios nuevos estudios que permitan comprobar la consistencia de estos resultados (Mendoza, Lamas y Capafons, 2010)

La llamada perspectiva cognitivo-comportamental o psicosocial de la hipnosis postula que los fenómenos hipnóticos pueden ser explicados por las mismas variables que la conducta y la experiencia no hipnótica. Considera que no hay

involuntariedad ni pérdida de control por parte del hipnotizado y defiende el automatismo o la no volición así como la posibilidad de modificar la capacidad para ser hipnotizado mediante distintos procedimientos creados para ello (Pérez-Garrido, González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999).

Ambos paradigmas han impulsado distintos campos de investigación con resultados diferentes. Sin embargo, podemos considerar que son muy pocos los investigadores que mantienen únicamente la existencia de un estado alterado hipnótico diferente al de vigilia (González Ordi y Miguel-Tobal, 1999; González Ordi, 2001) y debido a que no se ha encontrado ningún indicador fiable del mismo y que la inducción hipnótica sólo aumenta muy sucintamente la sugestionabilidad, se ha producido un acercamiento de ambas perspectivas teóricas (Herrero, 1999); existiendo una tendencia hacia la superación de la clásica controversia bajo la concepción de la hipnosis como un conjunto de procedimientos que potencian ciertas capacidades preexistentes en los individuos. En este sentido, variables como la disociación, absorción, imaginación e implicación emocional, capacidad de relajación, focalización de la atención, flexibilidad cognitiva, actitudes, expectativas, roles y compromiso tendrían que ser tenidas en cuenta a la hora de plantear un modelo explicativo sobre la naturaleza de la hipnosis. El debate está desfasado y parece más adecuado plantear un *continuum* de posiciones que tendrían en los polos opuestos los defensores extremos de ambas posturas (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999; González Ordi, 2001). A continuación se describen brevemente algunos de los modelos más influyentes.

Modelo	Descripción
Modelo de la neodisociación de Ernest Hilgard.	Este modelo postula que los seres humanos tienen múltiples sistemas cognitivos capaces de funcionar simultáneamente. Estos sistemas están organizados jerárquicamente bajo el control de un sistema ejecutivo denominado “yo ejecutivo” o “estructura de control central”, encargado de controlar y formular respuestas a la experiencia subjetiva. Los subsistemas cognitivos comprenden los hábitos, los prejuicios, los intereses, las actitudes u otras capacidades latentes. En hipnosis estos sistemas pueden funcionar automáticamente, disociados unos de otros en un grado significativo. Las sugerencias hipnóticas actuarían sobre el Ego-ejecutivo creando una división en la conciencia: los actos son intencionales, pero los hipnotizados los perciben como involuntarios porque están controlados por una porción del ego separada de la conciencia (Hilgard, 1977, 1991, 1992). Hilgard (1965, 1967) considera la hipnotizabilidad como un rasgo estable de la personalidad, como una diferencia medible entre las personas (Yapko, 2008).
Modelo del estado permisivo	Este modelo pone el énfasis en los cambios fisiológicos que se producen durante la hipnosis (Rossi, 2000), otorgando especial importancia al papel pasivo del cliente, y a la comprensión de la experiencia fenomenológica de éste. Se explora la paradoja activo/pasivo según el grado de autoritarismo o permisividad del clínico (McConkey, 1986; Pekala y Kumar, 2000; Pekala, 2002) que en la relación hipnótica es la parte activa quien ejerce el control de las acciones de la otra persona y el paciente es la parte pasiva que consiente o “permite” que el clínico dirija la experiencia, por lo que la paradoja inherente a esta teoría es el papel activo de la pasividad (Yapko, 2008)
Modelo del estado alterado de conciencia.	Desde este modelo se considera la hipnosis como un estado de conciencia único y separado del estado “normal”, caracterizado por el ensimismamiento y los cambios en la percepción. Este estado se crea a través de la inducción hipnótica, que actúa alterando la conciencia de la persona haciendo que concentre su atención en las sugerencias (Barber, 1991; Nash, 1991). Se piensa que bajo este estado se produce una mayor receptividad emocional y mayor acceso a los procesos inconscientes debido a que los mecanismos de defensa bajan y la persona hipnotizada puede experimentar cosas que, en principio, exceden a sus capacidades habituales (Yapko, 2008)

Modelo	Descripción
Modelo socio-psicológico del rol	<p>El concepto tradicional de hipnosis, como un estado, es desafiado en primer lugar por Sarbin en 1950. Éste considera la hipnosis como “creer en las imaginaciones” (<i>believed in imagining</i>) y desarrolla la teoría del rol en la que establece el paralelismo entre la interacción hipnótica y un drama en miniatura en el que el hipnotizador y el sujeto hipnotizado representan roles recíprocos para seguir un guión no explícito (<i>unvoiced</i>). Esta teoría se centra en aquello que la persona hace y cómo lo hace, teniendo en cuenta el contexto inmediato y remoto en los que tiene lugar dicha actuación (Sarbin, 1977). Coe & Sarbin (1991) en sus investigaciones subrayan la importancia de: (a) el conocimiento de los participantes sobre aquello que se requiere en la situación hipnótica, (b) las auto-percepciones y las percepciones relacionadas con el rol, las expectativas, las habilidades imaginativas. Y, por último, (c) las características y demandas de la situación que guían el modo en que se representa el rol (Lynn y Kirsch, 2004).</p> <p>Apoyan esta teoría diferentes investigaciones, unas centradas en el tema de si la hipnosis es estrictamente seguir instrucciones (Spanos & Coe, 1992) y otras, en si las respuestas son realmente involuntarias (Lynn, Rhue & Weekes, 1990). Este modelo con frecuencia se malinterpreta describiéndose en términos erróneos de “desempeño de roles”, pero como recalcó Sarbin el sujeto hipnotizado cree en las imaginaciones que conforman la base de la experiencia hipnótica y no está simplemente fingiendo estar hipnotizado (Lynn y Kirsch, 2004).</p>
Modelo socio-cognitivo o cognitivo-comportamental	<p>Theodore X. Barber (1969) influido por las teorías de Sarbin se opone pronto al concepto de estado por su circularidad lógica y desarrolla el modelo cognitivo comportamental, que es el preponderante en la actualidad. Éste pone el énfasis en el papel social pero sin olvidar el bagaje cognitivo del individuo, así como sus expectativas, creencias, actitudes y motivación y los demás factores afines que influyen en las respuestas sociales (Lynn y Sherman, 2000). En los estudios realizados entre los años 1960 y principio de 1970, Barber comprueba que participantes “altamente motivados” no-hipnotizados y participantes hipnotizados responden a las sugerencias de forma similar. Dado que las respuestas hipnóticas son relativamente frecuentes, constata que éstas no requieren de ningún estado de conciencia fuera de lo normal; siendo necesario comunicar al paciente, que se encuentra en estado de trance, antes de aplicar las sugerencias terapéuticas (Lynn y Kirsch, 2004).</p> <p>Para Barber (1961,1969) las características extraordinarias de la hipnosis no son tan extraordinarias sino que pueden ser reproducidas y parsimoniosamente explicadas a través de la manipulación de actitudes, motivaciones, expectativas y la capacidad e imaginación e implicación emocional sin que exista inducción formal previa. (González Ordi, 2006). Barber teniendo en cuenta las características interpersonales del paciente (capacidad de fantasear e imaginar) así como las características interpersonales del contexto hipnótico postula la existencia de cuatro factores que determinan el comportamiento hipnótico: a) los factores sociales que obligan al sujeto a cumplir con las sugerencias hipnóticas del hipnotizador; b) las habilidades y características del hipnotizador, como la facilidad para comunicarse, creatividad, etc; c) la eficacia del procedimiento de inducción para guiar al sujeto a pensar según las sugerencias que reciba; y d) la profundidad del significado y la fuerza de las sugerencias hipnóticas (Yapko, 2008)</p>
Modelo socio-psicológico.	<p>Spanos (Spanos, 1986; 1991; Spanos & Chaves, 1989) ampliando el modelo del Rol de Sarbin y el modelo Cognitivo-Comportamental de Barber presenta el modelo socio-psicológico, que es una de las más influyentes aproximaciones teóricas contemporáneas para la comprensión de la conducta hipnótica. Este modelo se centra en la importancia de los procesos psicológicos de atribución e interpretación de las comunicaciones, conductas y expectativas; así como en las actividades dirigidas a un objetivo y en las respuestas estratégicas (imaginación y fantasías a las que se presta atención) (Lynn y Kirsch, 2004). Para Spanos la hipnosis, como cualquier otra conducta social, es una actividad dirigida a una meta, en la cual el agente es el hipnotizado que sintoniza con las demandas contextuales y guía su conducta y experiencia hipnótica en función de las interpretaciones que haga de las contingencias situacionales y de los objetivos que quiera alcanzar (Spanos, 1991). De acuerdo con Spanos, las sugerencias contienen, a menudo, estrategias que ayudan a la persona a responder adecuadamente (Barber, Spanos y Chaves, 1974; Spanos, Cobb, y Gorassini, 1985; Wagstaff, 1998). Así el participante experimenta las sugerencias como si fueran involuntarias cuando se queda absorto en un patrón de imaginaciones que denomina “fantasías dirigidas a un objetivo” (FDO) (Barber, Spanos y Chaves, 1974; Spanos, Cobb, y Gorassini, 1985; Wagstaff, 1998). Las FDO son situaciones imaginadas que en el caso de darse provocarían, de una forma involuntaria, las respuestas motoras indicadas en la sugestión (Spanos et al., 1974) pero no determinan la cantidad de sugerencias que un paciente supera, ésta depende de cómo interprete la sugestión (Lynn y Kirsch, 2004). Una aportación substancial de Spanos es cuestionar la creencia de que la sensibilidad hipnótica es similar a un rasgo de personalidad, argumentando que la estabilidad aparente de la sugestionabilidad puede ser explicada por los procesos socio-psicológicos o sea por la estabilidad en el tiempo de las actitudes, de las creencias y de la interpretación de las sugerencias hipnóticas (Gfeller, 1993; Gorassini y Spanos, 1986). Otra aportación importante de Spanos es el programa desarrollado para la modificación de la sugestionabilidad hipnótica. Este programa se basa en el aprendizaje social y habilidades cognitivas de manera que lo que se pretende es mejorar la sugestionabilidad modificando la actitud de la persona hacia la hipnosis e incrementando su implicación en las imaginaciones relacionadas con las sugerencias, así como su interpretación de las mismas. Con este programa se ha conseguido incrementar la sugestionabilidad en la mitad de los pacientes examinados (Lynn y Kirsch, 2004).</p>

Modelo	Descripción
Modelo de la Expectativa de Respuesta	Kirsch (1991, 1994, 2000) propone el modelo de la Expectativa de Respuesta que es una extensión de la teoría del Aprendizaje Social de Rotter, basada en que las expectativas pueden generar respuestas involuntarias. La expectativa de respuesta es la anticipación de una reacción automática y es la base del efecto placebo. Éste considera que la hipnosis cambia las expectativas de los clientes, pero, a diferencia del placebo, no requiere del engaño para ser eficaz. Para este autor, las inducciones hipnóticas son como placebos, y al no contener ningún ingrediente específico, ni pases con imanes o con las manos, ni relajación, sólo se requiere que el sujeto crea en el procedimiento. Kirsch considera que la expectativa de respuesta es parte de la esencia de la hipnosis y encuentra que correlaciona fuertemente con las respuestas a las sugerencias y que manipulando las expectativas del sujeto se puede modificar su sugestionabilidad (Lynn y Kirsch, 2004).
Modelo Integrador de Lynn	Lynn y Sivec (1992), defienden que las personas que responden exitosamente a las sugerencias se conducen como agentes de solución de problemas que buscan e integran la información de fuentes situacionales, personales e interpersonales. Este modelo acredita la importancia de factores como son los afectivos, relacionales y de rapport (Lynn, Weekes, Brentar, Neufeld, Zivney y Weiss, 1991) del set de respuestas y las expectativas (Lynn, Nash, Rhue, Frauman, y Sweney, 1984) de la forma en que se interpretan y procesan las comunicaciones hipnóticas, de las sensaciones y las acciones (Lynn, Snodgrass, Rhue, Nash, y Frauman, 1987) de los motivos y fantasías dinámicos (Frauman, Lynn, Hardaway y Molteni, 1984) y de las características del contexto hipnótico y los factores personales y situacionales que intervienen en la conducta hipnótica (Lynn y Kirsch, 2004).
Modelo del set de respuesta	Este modelo se basa en que gran parte de la actividad humana no está prevista, se activa de forma automática más que por una intención consciente. Así las acciones están dispuestas para la activación por los set de respuesta que incluyen esquemas o guiones de conducta, planes, intenciones y expectativas. Las expectativas de respuesta son anticipaciones de respuestas automáticas, subjetivas y conductuales que, ante claves situacionales particulares, activan respuestas automáticas en forma de profecías auto-cumplidas. Kirsch y Lynn afirman que aunque las respuestas hipnóticas pueden ser activadas automáticamente; la sugestión por sí sola no es suficiente para activarlas, es necesaria una experiencia subjetiva alterada. (Lynn, 1997; Silva & Kirsch, 1992). Es por ello que en este modelo la experiencia subjetiva juega un importante papel (Lynn y Kirsch, 2004).

Estilo de comunicación hipnótica

Independientemente de la orientación teórica de referencia, el proceso hipnótico es una secuencia de comunicación interactiva entre el clínico y el paciente (Spanos, 1986). Si existe una buena relación de comunicación o *rapport* entre ambos, aumenta la probabilidad de generar expectativas de respuesta adecuadas en el paciente y así conseguir los objetivos terapéuticos esperados. Si el *rapport* es deficiente, existen más probabilidades de expectativas negativas y, consecuentemente el paciente será reticente a participar activamente en la hipnosis (González Ordi, 2006). A pesar de la importancia del *rapport* como factor socio-psicológico (Sheehan, 1991), existen pocos trabajos experimentales que lo estudien como un proceso mediador en las respuestas hipnóticas (Sheehan, 1991). Tampoco abunda la investigación centrada en el papel de la influencia de las actitudes y expectativas (Schoenberger, 2000) más bien se ha centrado en la relación que éstas tienen con la sugestionabilidad (De Groh, 1989). Los estudios clínicos existentes han considerado las actitudes, creencias y expectativas variables muy importantes por su capacidad de promover respuestas hipnóticas y por su relevancia en el resultado de las intervenciones a las que se adjunta la hipnosis (Barber, Spanos y Chaves, 1974; Chaves, 1999), relacionándose con una mayor mejoría de los pacientes que muestran una actitud positiva hacia la misma, al inicio de las intervenciones (Schoenberger, Kirsch, Gearan, Montgomery y Pastyrnak,

1997). Por ello la presencia de actitudes positivas y expectativas adecuadas, junto con un mínimo nivel de sugestionabilidad, pueden considerarse requisitos previos a tener en cuenta en cualquier tratamiento basado en la hipnosis (Capafons, 2001; Capafons, Alarcón, Cabañas y Espejo, 2003).

Se entiende por estilo de comunicación la forma de trasladar la información y comunicar posibilidades al paciente. Existen diversos estilos, cada uno con un nivel y modo de influir distinto, según la receptividad del paciente a la información y a las perspectivas que se le presenten. Es por tanto un factor importante en el proceso hipnótico (Barber, 2000; Barber, 1991; Zeig, 2001).

La comunicación hipnótica puede utilizar formas directas e indirectas que no son excluyentes entre sí y a las que se recurre en diversos momentos del proceso hipnótico. En la actualidad, existe el debate de cuál de ellas es clínicamente superior. Se han efectuado numerosos estudios con conclusiones diferentes, aunque es de destacar que ninguna sugestión hipnótica es válida en sí misma hasta que la persona la acepta, la integra y responde positivamente a ella (Barber, 1980; Friction y Roth, 1985; Groth-Marnat y Mitchell, 1998; Hayes y Gifford, 1997). De todas formas, la comunicación terapéutica es más efectiva cuanto más flexible sea el terapeuta y se centre en tantos canales de salida de comunicación como pueda (Zeig, 1980). Si aprovechamos selectivamente la modalidad sensorial relativa al estilo preferido por cada persona, para reunir, recopilar, rescatar y transmitir informa-

ción, podemos mejorar la comunicación hipnótica (Bandler y Grinder, 1979). Aunque la experiencia se procesa con todos los sentidos a la vez, hay personas cuya modalidad preferida es visual, otras se orientan por la experiencia auditiva, y otros tienen preferencia por la modalidad cinestésica, (Bandler y Grinder, 1979). Desde el punto de vista clínico, lo importante es determinar cuál es la modalidad dominante en un contexto determinado, principalmente en el contexto de los síntomas. De esta forma se pueden adaptar los mensajes al sistema sensorial preferido de esa persona y aumentar las probabilidades de mejorar la comunicación para solucionar su problema (Yapko, 2008).

El lenguaje que utiliza una persona espontáneamente, en especial los predicados (verbos, adverbios, adjetivos) permite conocer el estilo en que procesa la información. El lenguaje al estar estructurado básicamente a nivel no consciente, refleja los patrones de pensamiento utilizados mediante la elección de las palabras, para expresar la experiencia interior (Bandler y Grinder, 1979). No observar el lenguaje que emplea el cliente en relación a sus modalidades sensoriales dominantes, puede dar lugar a una resistencia. En un estudio realizado por Yapko (1981) se pone de manifiesto la profunda experiencia de relajación hipnótica que podían experimentar los participantes cuando la inducción hipnótica se ajustaba a su modalidad sensorial, simplemente con ajustar los predicados y reconociendo la singularidad de la persona. La experiencia de la hipnosis reside en que las emociones y experiencias sensoriales de la persona pueden incrementarse para optimizar los propios recursos que faciliten el cambio (Yapko, 2008).

El uso de la hipnosis en el deporte²

La literatura sobre utilización de la hipnosis en Psicología está sobradamente referenciada y avalada (Mendoza y Capafons, 2009; Mendoza, Lamas y Capafons, 2010; Montgomery, David, Winkel, Silverstein, & Bovbjerg, 2002; Montgomery, Duhamel, & Redd, 2000). Sin embargo la utilización de la hipnosis como técnica de intervención en Psicología del Deporte³ es mucho más reciente y con distintas perspectivas sobre la eficacia y las ventajas en su utilización (delle Chiaie et al, 2004; Unestáhl, 1973, 1975, 1982).

Stegner y Morgan (2010) consideran que ha ganado notoriedad en la mejora de la ejecución deportiva y de forma general ha sido utilizada en la mejora de la fuerza muscular (Jacobs y Gotthelf, 1986), en la mejora de la concentración

durante la competición (Naruse, 1965), disminución de la ansiedad en competición (Krenz, Gordin y Edwards, 1986), mejora de la autoconfianza (Unestáhl, 1982) o en la recuperación de lesiones deportivas (Hernández-Mendo, 1994; Ryde, 1964).

En el trabajo de London y Fuhrer (1961) se comienza señalando que existe bastante trabajos sobre los efectos de la hipnosis en la ejecución muscular, pero no hay unanimidad en los resultados. Utilizando el dinamómetro de mano como un instrumento criterio Hadfield (1923), Manzer (1934) y Wells (1947) han informado de rendimientos mejorados bajo hipnosis, mientras que los trabajos Eysenck (1941), Hottinger (1958), Mead y Roush (1949), Roush (1951) y Young (1925) han informado de que la hipnosis no mejoró el rendimiento. Estos resultados contradictorios pueden ser atribuibles a técnicas de inducción no estandarizados, mediciones poco fiables de la fuerza, instrucciones con diferente influencia motivadora y /o número inadecuado de participantes.

En la investigación de Williams (1929), con el empleo de un ergógrafo y realizando un empleo apropiado de sugerencias hipnóticas acerca de que el brazo no se cansaría, encontraron un incremento de 12 al 16% en la capacidad de mantener el brazo en una posición extendida durante la hipnosis. En el trabajo de Roush (1951) se referencia un trabajo de Eysenck realizado en 1943 donde utiliza una batería de 30 pruebas en 2 participantes y concluye que las pruebas de resistencia a la fatiga y cualquier prueba implicada parecía mostrar un mayor aumento en el rendimiento bajo hipnosis. Roush (1951) comprueba, en un grupo de participantes bajo hipnosis, un aumento significativo ($p \leq .05$) en la fuerza de agarre con dinamómetro de mano, de brazo así como un aumento del tiempo que permanecen colgados en una barra. Y en sus conclusiones afirma que existen indicios para considerar que este aumento de rendimiento sea debido, probablemente, a la eliminación de influencias inhibitorias durante el estado hipnótico. (Orne, 1959).

En el trabajo de Ikai y Steinhaus (1961) se observó una mejoría de la fuerza en los grupos experimentales (tratamiento con hipnosis y farmacológico –alcohol, adrenalina y anfetamina-) en relación al grupo control (sin tratamiento), siendo el grupo sometido a hipnosis el que alcanzó un mayor incremento. En el trabajo Alman & Lambrou (1983) considera que la hipnosis mejora el rendimiento de los deportistas

También se han utilizado instrucciones verbales de carácter motivador con distintas muestras para intentar superar sus límites subjetivos de rendimiento, reenfocando las dificultades de la tarea como una ocasión para conseguir la superación personal (London y Fuhrer, 1961; Hilgard, 1965). En un trabajo clásico de Orne (1959) comprobó que un grupo de estudiantes en dos situaciones (1) bajo condiciones de hipnosis; y, (2) con instrucciones motivacionales, mantienen

² Se pueden visualizar dos vídeos sobre hipnosis aplicada al golf en <https://www.youtube.com/watch?v=WAdqOEH7cn4> y <https://www.youtube.com/watch?v=sienKSBmePU>

³ En su biografía de Tiger Woods escrita por Londino (2010) describe cómo un psicólogo deportivo que trabajó con él siendo adolescente, uso la hipnosis para mejorar su capacidad de concentración durante el juego (Milling & Randazzo, 2016).

durante más tiempo un kilogramo con el brazo extendido en la situación.

En el trabajo de Jackson, Gass y Camp (1979) se evaluó la influencia de sugerencias de tipo motivacional en situación de hipnosis y en estado de vigilia en participantes que se encontraban en situaciones de máximo requerimiento físico. Los participantes fueron evaluados previamente en función de la sugestionabilidad hipnótica. Se distribuyeron en cuatro grupos: (1) baja sugestionabilidad con instrucciones motivacionales; (2) solo hipnosis; (3) alta sugestionabilidad con instrucciones motivacionales; y, (4) grupo con solo instrucciones motivacionales. Los resultados mostraron un aumento significativo en el grupo de solo instrucciones motivacionales y para el grupo alta sugestionabilidad e instrucciones motivacionales.

En el trabajo de Ito (1979), se obtuvieron resultados similares, se introdujeron situaciones con/sin hipnosis y con/sin instrucciones motivacionales. Inicialmente no se encontraron diferencias entre los grupos. Sin embargo, cuando los sujetos fueron divididos en grupos de alta, media y baja susceptibilidad a la hipnosis, las hipótesis fueron confirmadas. Ito concluyó que la susceptibilidad es uno de los factores más importantes en el estudio de la hipnosis y su relación con la fuerza.

En la investigación de Jacobs y Gotthelf (1986) relacionaron hipnosis, fuerza muscular y rendimiento. Concluyeron que cuando solo se aplicaba hipnosis sin usar instrucciones motivacionales, no se observaban cambios significativos en el rendimiento (Johnson, 1961, Morgan y Brown, 1983). Además consideraron que las instrucciones motivacionales eran igual de efectivas tanto con hipnosis como sin ella y que las sugerencias post-hipnóticas indicadas para el empeoramiento en el rendimiento producen cambios en la dirección esperada.

El trabajo de Milling & Randazzo (2016) realiza una revisión de 17 artículos (6 diseños controlados y 11 estudios de diseño de caso único) que los clasifica por deporte, tipo de muestra, las condiciones de intervención. De los 11 estudios revisados (p.50), en 10 hay resultados significativos en el uso de la hipnosis⁴.

En el estudio de Barker, Jones y Greenlees (2010) se utilizó la hipnosis para aumentar la precisión en una tarea vóleibol en pared, con un balón de fútbol que deberían golpear contra un blanco. Los jugadores de fútbol universitario que recibieron la intervención de hipnosis fueron significativamente mejor que el grupo de control de atención. Esta investigación y la Barker & Jones (2008), sugieren que la hipnosis puede ser una intervención eficaz para mejorar el rendimiento en el fútbol (Milling & Randazzo, 2016)

⁴ Algunos de los trabajos utilizan técnicas de regresión hipnótica que como se reseña más adelante, ciertos tipos de regresión, carecen de la validez necesaria. (Capafons, 1998; Capafons, Espejo & Cabañas, 2005).

Hipnosis y Visualización

La visualización es un tema central en Psicología del Deporte (Hernández-Mendo, 2002)⁵. La relación entre visualización e hipnosis es asumida por los teóricos de la hipnosis-estado y los de no-estado. La diferencia radica en su conceptualización, así para los primeros, y considerando la teoría neo-disociativa de Hilgard (1965), se considera que es la disociación la que permite la colaboración de la visualización, argumenta que la visualización facilita la reducción del dolor y la analgesia hipnótica. Sin embargo los teóricos del no-estado consideran otros factores como las actitudes positivas y las expectativas apropiadas, ambas colaborarían con la visualización y la fantasía para facilitar la respuesta hipnótica. Esta situación queda reflejada en el trabajo de Barber (1969) al señalar *"when questioned [afterward] outside of the laboratory by a person ostensibly no associated with the experiment," positively-set subjects who are given suggestions to hallucinate will state that "although they imagined the object vividly and saw it clearly in their 'mind's eye,' they knew that it was not actually present"* (p. 169). Y considera que a raíz de las investigaciones de la corriente cognitivo-conductual-sociopsicológica puede realizar varias predicciones: (1) Las personas propensas a la fantasía y a la amnesia pueden tener alucinaciones visuales y auditivas. Se producen excepciones cuando muestran resistencia a la hipnosis. (2) Las personas propensas a la fantasía recordarán las sugerencias de tener alucinaciones emitidas por el hipnotizador, mientras que las personas propensas a la amnesia, normalmente, no recordará este hecho y tenderá a creer que las alucinaciones eran reales. (3) Las personas propensas a la fantasía aceptarán que las alucinaciones fueron causadas por sus propias capacidades (fantasía) al ser estimuladas por el hipnotizador, mientras que las personas propensas a la amnesia atribuirá su alucinación a las habilidades especiales del hipnotizador. Además se han propuesto esquemas para incrementar la habilidad de visualización en hipnosis (Samuels & Samuels, 1975)⁶.

Se ha utilizado la hipnosis como una técnica favorecedora en la visualización de imágenes con mayor viveza y claridad (Liggett, 2000; Jara Vera y Garcés, 1995). En un libro clásico de Kunzendorf, Spanos y Wallace (1996) se abordan diversas

⁵ Se recomienda la lectura de los trabajos de Alman & Lambrou, (1992, pp. 31-38), Korn (1988), Pylyshyn (2002), o Vealey & Fortlenza (2015).

⁶ Realiza una propuesta de ocho pasos: (1) Mira las dos dimensiones de un objeto (p.e. un triángulo), cierra e intenta visualizarlo; (2) Repite el ejercicio con un objeto tridimensional; (3) Visualiza la habitación de tu infancia; (4) Imagínate un gran objeto y muévete alrededor y a través de él; (5) Imagina un objeto tridimensional más complicado (p.e. una tetera); (6) Vuelve a visualizar la habitación y los enseres que actualmente hay en ella; (7) Visualiza la imagen de una persona; (8) Imagínate a ti mismo mirando dentro de ti.

perspectivas de esta relación.

Sanders (1967) consideró que la hipnosis facilitaba la creación de imágenes visuales. Howard y Reardon (1986) concluyeron que bajo una condición combinada de hipnosis y entrenamiento en práctica mental, obtenían resultados más significativos que otros participantes expuestos sólo a práctica mental. Liggett (2000), usando imágenes visuales durante un estado de hipnosis, evaluaron los posibles efectos sobre la flexibilidad, errores técnicos y concentración durante ejercicios de trabajo de la fuerza.

Existen algunos estudios que no encuentran resultados positivos sobre el efecto facilitador de la hipnosis sobre la capacidad de visualización (Barber y Wilson, 1977; Spanos, Ham y Barber, 1973).

Baer, (1980) trabajo con tres mujeres para mejorar su precisión en un juego de video-tenis. Las participantes jugaron alternando las condiciones de control y las experimentales en un diseño ABABAB. Durante las fases de control, las participantes jugaron en condiciones de relajación hipnótica. Antes de las fases experimentales se le dio la sugestión de ralentización del tiempo, esto permitía a las participantes imaginar la bola moviéndose más lentamente, sugiriendo que la pelota sería más fácil para devolver porque había más tiempo para responder a su movimiento. Inicialmente la primera presentación de la sugestión de desaceleración del tiempo no dio lugar a mejora de la precisión, en la segunda y la tercera de las presentaciones hubo diferencias significativas entre los períodos experimentales y los períodos de control. Baer sugirió que el tratamiento inicial de tiempo de desaceleración debe ser considerado como un estado de transición. Los auto-informes indicaron que a las participantes les pareció más fácil imaginar la pelota como desacelerada con cada presentación sucesiva de la sugestión.

Hipnosis y ansiedad competitiva

En relación al uso de la hipnosis en el tratamiento de la ansiedad, ha recibido la calificación de *Probablemente eficaz* de acuerdo a los trabajos de Schoenberger (2000); Schoenberger, Kirsch, Gearan, Montgomery y Parstynak (1997) y Van Dyck y Spinhoven (1997). A estos trabajos hay añadir los de Krenz (1984), Naruse (1965) y Pressman (1979) que han planteado el uso de hipnosis como estrategia de afrontamiento de los niveles de ansiedad con el objetivo de optimizar la ejecución en deportistas. El uso de la hipnosis permitió un mejor control de la ansiedad en los deportistas. Además en el estudio de Naruse (1965) se utilizaron sugestiones y auto-hipnosis junto con entrenamiento autógeno y relajación en deportistas de élite para el control de los estados de ansiedad previa a la competición. Los resultados mostraron resultados positivos de estas técnicas en el control de la ansiedad precompetitiva.

En el trabajo de Krenz, Gordin y Edwards (1986) se uti-

lizó, con un grupo de atletas, la hipnosis como técnica de control en situaciones ansiógenas. Los resultados demostraron que la hipnosis era un tipo de técnica útil en el control de determinados estados ansiógenos, sin embargo este mayor control de la ansiedad no favoreció un aumento en el rendimiento respecto al grupo control.

Por el contrario, O'Donnell's (1973) desarrolló un procedimiento basado en sugestiones post-hipnóticas positivas y sugestiones en estado de vigilia para la mejora en el rendimiento competitivo en nadadores principiantes. Concluyeron que ni las sugestiones positivas posthipnóticas ni las sugestiones en estados de vigilia favorecerían el aprendizaje en habilidades acuáticas o la reducción de la ansiedad durante la competición. Newmark y Bogacki (2005), en un estudio de revisión comprobaron que la relajación, imaginación e hipnosis pueden ser útiles en el control de ciertos estímulos estresantes y distractores, en golfistas de competición. También Morgan (1995) evidenció que la relajación, la visualización y la hipnosis pueden ser de utilidad en el control de la ansiedad y de otros estresores, en buceadores que utilizan botellas de oxígeno.

Hipnosis y mejora técnico táctica

En algún trabajo se cita la regresión hipnótica como estrategia para la mejora técnica (Pates y Maynard, 2000; Pates, Maynard y Westbury, 2001)⁷. Actualmente está aceptado que no hay evidencia que indique la bondad terapéutica de las regresiones hipnóticas que buscan traumas tempranos, o recuerdos disociados/reprimidos. Siendo éste otro de los mitos que se dan con frecuencia entre aquellas personas que no están al tanto de la investigación básica, o que desconfían de ella (Capafons, 1998; Capafons, Espejo & Cabañas, 2005). Por lo tanto, algunos de los trabajos en esta línea que relacionan regresión y mejora técnica carecen de la validez necesaria.

Los trabajos de Finke (1979) sobre imágenes mentales y su relación con el sistema motor son de especial interés porque ilustran la forma en la cual las visualización de imágenes pueden funcionar como percepciones reales. Esto permite explicar el funcionamiento del uso de imágenes para la mejora técnica a través del uso de la hipnosis.

⁷ Pates y Maynard (2000) llevaron a cabo un estudio con jugadores de golf usando regresión hipnótica, para que el deportista fuera capaz de recordar con viveza su mejor actuación pasada y generalizarla en el momento actual gracias a su asociación en el momento presente con una música previamente definida. El sonido de esa música conectaba su actuación óptima pasada con una necesidad de rendimiento en una situación determinada. Mediante la aplicación de este procedimiento se consiguió una mejora en el rendimiento deportivo. Resultados parecidos siguiendo un procedimiento similar se lograron con jugadores de baloncesto (Pates, Maynard y Westbury, 2001).

En el trabajo de Ito (1979) se estudió los efectos de la hipnosis y las instrucciones post-hipnóticas sobre el tiempo de reacción de elección (CRT) combinado con una descarga eléctrica. Los resultados indicaron que se encontraron latencias RT significativamente más largas para los grupos que no recibieron instrucciones de extinción a pesar de que tenían amnesia sobre el emparejamiento de la descarga eléctrica y el CRT.

Creer y Engs (1986) realizaron una investigación con una muestra de tenistas principiantes para estudiar en qué medida el uso de la hipnosis era efectiva para mejorar errores en el gesto técnico. No obtuvieron resultados convincentes y además consideraron que el uso de la hipnosis no mejoraba el rendimiento mucho más que si se utilizaba un método de aprendizaje tradicional, como por ejemplo el aprendizaje verbal del gesto técnico.

En un estudio controlado, Schreiber (1991) se evaluó la efectividad de sugerencias hipnóticas para aumentar la confianza, concentración, y que percibieran la canasta dos veces mayor que su tamaño normal para mejorar el rendimiento de disparo durante el campeonato de baloncesto universitario. Los atletas en la condición de hipnosis alcanzaron puntuaciones acumuladas más altas durante cuatro semanas en la temporada de baloncesto frente los jugadores de la condición control, aunque no se encontraron diferencias significativas (Milling & Randazzo, 2016).

En relación a la hipnosis y lesiones deportivas, Ryde (1964) hizo uso del procedimiento hipnótico en el alivio de lesiones de grado menor o traumas menores como “codo de tenista” o “tendón de sprinters”. Encontró que a pesar de los efectos beneficiosos que el uso de hipnosis producía en el alivio de estas lesiones menores, los resultados obtenidos no diferían significativamente de los resultados usando un grupo placebo. Morton (2003), utilizó de forma efectiva, técnicas de autohipnosis para mejorar las lesiones físicas y el aumento de la motivación en el alpinismo. Cabe reparar aquí en la importancia e influencia positiva que en ocasiones el uso del placebo aporta en la mejora de ciertos síntomas físicos y psicológicos; dando a entender la influencia que puede llegar a tener la creación de expectativas (Morgan, 1972b).

En relación a los estados de ánimo En una investigación llevada a cabo por Unestahl (1982) se estudió el uso de sugerencias post-hipnóticas para favorecer situaciones de ánimo positivas y emociones adecuadas en deportistas. Los resultados mostraron que era posible cambiar algunas ideas subjetivas en los deportistas relacionadas con algunos pensamientos irracionales, pero no demostraron resultados efectivos en la mejora del rendimiento.

Como afirma Capafons (2012) *es necesaria la realización de más investigación con muestras más grandes y diseños experimentales mejorados para el establecimiento de la eficacia de la hipnosis en aquellas áreas donde los indicios son prometedores, y, más aún, en otras áreas donde la evidencia de la eficacia de*

la hipnosis aplicada se basa más en la experiencia personal, que en la investigación controlada, como por ejemplo, la sexología, Psicología del Deporte, Pedagogía, etc (p.17). Consideramos pues que es necesario estandarizar protocolos, publicar los procesos, y, además, en el caso de la Psicología del Deporte, salir del laboratorio.

Estudio de casos

A continuación se describen varios casos de deportistas con los que se utilizó la hipnosis, bien para mejorar su rendimiento o bien para superar situaciones de lesiones o situaciones clínicas que impedían un normal desenvolvimiento de sus tareas deportivas. Los estudios de caso único es uno de los procedimientos reconocidos por Chambless y Hollon, (1998) para demostrar la eficacia de las terapias con apoyo empírico, para que un estudio de estas características pueda ser designado como tal, debe tener al menos tres participantes. En el trabajo de Milling & Randazzo (2016) de los 17 trabajos que se analizan 11 son de estudios de caso único (Barker & Jones, 2006; Barker & Jones, 2008; Heyman, 1987; Lindsay, Maynard, & Thomas, 2005; Pates, 2013; Pates, Cummings, & Maynard, 2002; Pates & Maynard, 2000; Pates, Maynard, & Westbury, 2001; Pates, Oliver, & Maynard, 2001; Pates & Palmi, 2002; Robazza & Bortoli, 1995), y de éstos 6 tienen más de tres participantes; en 10 de los cuales aparecen efectos positivos en el uso de la hipnosis.

En el trabajo de Stegner y Morgan (2010) aparece un estudio de casos (de un corredor, un jugador de béisbol y un ciclista) aunque en este caso no parece cumplir los criterios de Chambless y Hollon, (1998).

Caso 1: El olímpico de los dientes rotos⁸

Se trata de un varón de 23 años, 74 kg de peso y 188 cm de estatura que realiza la mínima olímpica B para participar en los Juegos Olímpicos de Barcelona'92 (1'46"84 en 800 ml). Solicita los servicios de un psicólogo deportivo. Refiere niveles de ansiedad altos, falta de

concentración y de confianza. Ha practicado este deporte desde hace 8 años.

Material

Al comienzo de la intervención se realiza una evaluación, donde además de una entrevista semi-estructurada, se utilizan los siguientes cuestionarios (Hernández-Mendo, 1994,1995):

1. **STAI:** Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo de Spielberg, Gorsuch y Lushene (1986). Evalúa la an-

⁸ La denominación de los casos es un modesto homenaje a Oliver Sacks.

- siedad estado y la ansiedad rasgo. Sus resultados son: A/E(Pd=19, Pc=45), A/R (Pd=32, Pc=89)
2. **ISRA: Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad** de Tobal y Cano (1986). Proporciona información sobre los tres componentes de la ansiedad (cognitiva -C, fisiológica-F y motora-M) que permitirá determinar un nivel general de ansiedad y por ende -llegado el caso-elegir la mejor técnica de reducción de la ansiedad. Sus resultados son: C(Pd=130, Pc=85), F (Pd=85,5, Pc=90), M (Pd=112, Pc=95); siendo la Total de 327,5 y Pc=+99.
 3. **SCAT: Sport Competition Anxiety Test** de Martens, Vealy & Burton (1990). Este cuestionario permite evaluar las diferencias individuales en ansiedad rasgo en competición. En nuestro caso, se hizo uso del SCAT-A (adultos), uno de los dos formatos en que se presenta este test.
 4. **EPI: Eysenck Personality Inventory** de Eysenck y Eysenck (1990). Este test proporciona información sobre el continuo extraversión-introversión de cara a planificar la utilización de los refuerzos (Hernández Mendo, 1991). Sus resultados son: N(Pd=23, Pc=99), E (Pd=13, Pc=70), S (Pd=7, Pc=60)
 5. **IPED**⁹: Es un cuestionario que permite la valoración de los puntos fuertes y débiles del perfil psicológico competitivo del deportista, así como la construcción de un perfil psicológico. A partir de estos datos se planifica la intervención en el entrenamiento psicológico. Sus resultados son: AC=20/30; CAN=13/30; CAT016/30; CVI 21/30; NM=25/30; CAP=20/30; CACT=19/30.
 6. **REJILLA10**: Es una tarea psicológica que se utiliza para evaluar y entrenar la atención. Permite, además, realizar un seguimiento en la mejora de las capacidades atencionales (Hernández Mendo y Ramos, 1996).
 7. **POMS: Profile of Moode State** (McNair, Lorr y Dropleman, 1971). Es un autoinforme emocional compuesto de 65 adjetivos que tiene como objetivo evaluar

seis estados de ánimos o estados afectivos identificados como, tensión-ansiedad, depresión-melancolía, cólera-hostilidad, vigor-afectividad, fatiga-inercia, confusión-desorientación. De acuerdo con los trabajos de Morgan (1978, 1980) se puede utilizar para la selección de talentos deportivos -usado en combinación con otros cuestionarios como el IPED- y como predictor de resultados deportivos en deportistas de élite (Hernández Mendo y Ramos, 1995c, 1996).

8. **EHS-A: Escala Harvard de Susceptibilidad a la Hipnosis**, forma A (Shor y Orne, 1962). Evalúa la susceptibilidad a la hipnosis del sujeto. La puntuación alcanzada es 10/12
9. **MMPI Minnesota Multiphasic Personality Inventory** de Hathaway y McKinley(1988). El código total Welsh es 9'7138-54 26/0
10. **TEST DE LOS COLORES DE LÜSCHER** (1990)¹¹: es una técnica proyectiva en la que sólo nos interesa valorar el agrupamiento de ciertos colores en las primeras posiciones o últimas, ya que en la evidencia empírica asevera que según se produzcan estos agrupamientos se puede predecir con cierta antelación la aparición de estados de ansiedad manifiesta y óptimas ejecuciones deportivas.

Procedimiento

Durante la intervención, a comienzos del mes de junio sufre un accidente de automóvil que le ocasiona múltiples contusiones, fractura de los huesos propios de la nariz y rotura de algunas piezas dentales. Como consecuencia se le aplican setenta puntos de sutura en la cara y se le diagnóstica una bursitis¹² en su rodilla izquierda. Se acuerda con el entrenador y el atleta realizar una intervención en crisis siguiendo el modelo de Rotella y Heyman (1991) con el objetivo de mantener sus prestaciones cercanas a las óptimas.

El uso de la hipnosis se plantea en dos fases sucesivas y con objetivos distintos. (1) En la primera fase y durante el período señalado por el médico, donde debe realizar reposo, se utilizará la hipnosis con dos objetivos distintos, siguiendo los trabajos de Ryde (1964)¹³, se propone la hipnosis para: (a) reducir la bursitis; y (b) para realizar, mediante visuali-

9 Este inventario está basado en una escala construida por Loehr (1990) denominada, *Psychological Performance Inventory*, PPI, y del que posteriormente se publicaran sus propiedades psicométricas (Hernández-Mendo, 2006; Hernández-Mendo, Morales-Sánchez y Peñalver, 2014). Es empleado para valorar diferentes habilidades del perfil psicológico competitivo del deportista. Constituido por 42 ítems y siete factores: (1) Autoconfianza (AC), (2) Control de Afrontamiento Negativo (CAN), (3) Control Atencional (CAT), (4) Control Visu-Imaginativo (CVI), (5) Nivel Motivacional (NM), (6) Control de Afrontamiento Positivo (CAP) y (7) Control Actitudinal (CACT). 10 En este caso se utilizan la versión informática que será publicada posteriormente (Hernández-Mendo y Ramos, 1995a; 1995b; 1996) y cuya última versión ha sido publicada recientemente (Hernández-Mendo, Martínez-Jiménez, Pastrana Brincones y Morales-Sánchez, 2012).

11 Este está compuesto de 8 fichas de colores. Cada color tienes un número asignado: 0 (beis claro), 1 (azul), 2(verde), 3 (naranja), 4 (amarillo), 5 (magenta), 6 (marrón) y 7 (negro).

12 Es la hinchazón e irritación de una bursa (bolsa), un saco lleno de líquido que actúa como amortiguador entre los músculos, los tendones y los huesos.

13 En el trabajo de Ryde (1964) se informa del uso de la hipnosis exitosamente en el tratamiento de 35 casos individuales referidos a problemas de inflamación crónica del tendón de Aquiles, contusiones de talón, esguinces, etc.

zación, el plan entrenamiento planificado. Para el objetivo (a) de reducción de la inflamación se utilizará sugerencias de color y forma, previamente pactados con el deportista (p.e. el color rojo asociado al calor y el azul asociado al frío; y, los círculos asociados a la inflamación y los rectángulos, con la base menor en horizontal, asociados a una situación de no hinchazón). En la consecución del objetivo (b) se utilizará la visualización de los entrenamientos durante la hipnosis.

(2) Durante la segunda fase, cuando comienza de nuevo a entrenar, y debido a la rotura de los dientes que le provoca dolores intensos, se utiliza la hipnosis para reducir el dolor. Se utilizan básicamente dos técnicas, la técnica de guante y la metáfora del mando de volumen para reducir paulatinamente la intensidad¹⁴.

Los resultados obtenidos contribuyeron a una reducción de los días de reposo que permitió reanudar los entrenamientos antes de lo previsto por los servicios médicos. Se comprobó, además, que el restablecimiento del perfil iceberg en el P.O.M.S. (especialmente la escala de Vigor) cursaba con una disminución de la enzima CPK¹⁵ en sangre y consecuentemente el restablecimiento de su nivel de ejecución a los niveles anteriores al accidente, además de lo reportado por el atleta.

Aunque finalmente no pudo asistir a la olimpiada de Barcelona'92, posteriormente asiste a las Olimpiadas de Sidney y Atlanta, donde fue séptimo en la final de los 1.500 metros.

Caso 2: La Saltadora de pértiga

Se trata de un mujer de 23 años, 59 kg de peso y 166 cm de estatura que realiza la mínima olímpica (4,46m en Salto con pértiga) y participa en los Juegos Olímpicos de Atenas'04. Solicita una intervención psicológica a comienzos del 2001 a raíz de una lesión. Superada la lesión continúa realizando entrenamiento psicológico hasta después de la Olimpiada de Atenas 2004.

Material

Al inicio de la intervención se realiza una evaluación inicial con los mismos instrumentos que en el caso anterior a excepción del MMPI, siendo sus resultados los siguientes (Hernán-

14 Una explicación sobre metáforas y sugerencias aplicadas a los procesos de quimioterapia se puede encontrar en la conferencia que impartió la Dra. Elena Mendoza en el Curso Práctico de Hipnosis: Procesos Psicológicos y Deporte de la Universidad de Málaga (<http://www.hipnosis.uma.es/>) <https://www.youtube.com/watch?v=4yHegEHPoL4&feature=youtu.be>

15 La creatininfosfoquinasa CPK es un enzima que se encuentra principalmente en el corazón, en el cerebro y en los músculos esqueléticos. Cuando aparece elevado es porque estos tejidos han sufrido algún daño.

dez Mendo, Fernández Jiménez, Cotilla Orellana y Alvarez Bollero, 2001):

Tabla 1a. Resultados de los test ISRA, EPI, EHS-A y SCAT.

	ISRA				EPI			EHS-A[*]	SCAT
	C	F	M	T	N	E	S	AC	
PD	58	41	19	118	22	9	7	12	16
PC	25	50	10	20	99	40	70		30

Tabla 2b. Resultados de los test STAI e IPED.

	STAI				IPED				
	A/E	A/R	AC	CAN	CAT	CVI	NM	CAP	CACT
PD	14	17	21	12	13	19	23	24	22
PC	23	25							

Con fines expositivos, la intervención se ha estructurado en dos fases. La primera (1), durante el período de la lesión, al igual que en el caso 1, se realiza una intervención siguiendo el modelo de Rotella y Heyman (1991) de intervención en crisis y el trabajo de Ryde (1964) con el objetivo de mantener sus prestaciones cercanas a las óptimas. Se trata de un esguince de tobillo y el uso de la hipnosis se plantean con las mismas técnicas y metáforas que en el caso 1. En este caso no se utilizan formas geométricas sino la imagen misma del tobillo lesionado que visualiza cambiando de color rojo, asociado al calor y la inflamación y el dolor, al color azul, asociado al frío y a la situación sin inflamación y sin dolor.

La segunda fase (2) se utiliza la hipnosis como coadyuvantes de técnicas cognitivas-comportamentales como imaginación, autoinstrucciones y detención del pensamiento¹⁶; el objetivo es optimizar sus recursos de acción técnico-tácticos, e incrementar los puntos débiles señalados en el IPED: Autoconfianza (puntuación AC=21), Control emocional de la situación (CAN=12), atención (la puntuación CAT=13), la capacidad de visualización (CVI=19).

La intervención se extiende a lo largo de 4 años hasta después de la participación de la olimpiada de Atenas, donde entra en la final y en el primer salto sufre una lesión en la columna vertebral que le obliga a retirarse en camilla. La intervención para este suceso es similar a la realizada en la primera fase.

Los resultados obtenidos de forma general son satisfacto-

16 La recomendación de uso de esta última técnica se debió a un percance que tuvo el atleta en una competición (en la cual se le resbaló la pértiga entre las manos y sufrió una fuerte quemadura, y esta imagen estuvo presente durante varios días hasta que se le enseñó a detenerla).

rios considerando las declaraciones de la atleta¹⁷ y su secuencia de resultados:

Tabla 3. Resultados competiciones

FECHA/LUGAR	RESULTADOS
04/05/2001. Salamanca	3.75 m
23/05/2001. Málaga	3.90 m
31/05/2001. Málaga	4.05 m
08/06/2001. Sevilla	
09/06/01. Málaga	3.81 m
23/06/2001. Vaasa (Finlandia)	4.10 m
04/07/2001 Mataró	4.15 m
07/07/2001 Girona	4.00 m
11/07/2001 Málaga	4.20 m
13/07/2001 Salamanca	4.21 m
22/07/2001 Valencia (Campeonato de España)	4.01 m
28/07/2001 Málaga	4.05 m
18/08/2001 San Sebastián	4.10 m
20/08/2001 Pekín	4.10 m
11/09/2001 Túnez (Juegos Mediterráneos)	4.10 m (Medalla de Oro)
2002. Campeonato Europeo de Atletismo. Munich, Alemania	4,15 m.
2002. Copa del Mundo de Atletismo. Madrid, España	4,30 m.
2001. Campeonato Europeo de Atletismo en Pista Cubierta. Viena, Austria	4,20 m.
2004. Campeonato Iberoamericano de Atletismo. Huelva, España	4,10 m.
2004. Campeonato Mundial de Atletismo en Pista Cubierta. Budapest, Hungría	4,30 m.
2004. Enero. Valencia	4,40 m
2004. Febrero. Zaragoza	4,46 m
2004. Atenas	Entra en la final

Caso 3: La corredora que vomitaba

Este caso es atípico tanto por el tiempo que abarca (10 años) como por su estructura, se trata de dos intervenciones cortas

17 Una de las declaraciones textuales es: "Usted tiene un psicólogo. ¿Es importante?/Me ayuda a competir mejor./Se tumba usted en un diván y comienzan a hablar... ¿De qué?/ No hay que caer en los estereotipos de la tele. No hay diván. Se trata de controlar el nivel de ansiedad y de visualizar la prueba, sobre todo. Hay sesiones de hipnosis. Me ayuda mucho./Quiere decir que en esas sesiones se queda dormida, hipnotizada?/La sensación es la de quedarse como dormida, sí, pero no del todo. Desde luego, después me acuerdo de pocas cosas." http://masdeporte.as.com/masdeporte/2004/08/03/polideportivo/1091570696_850215.html

relativas a trastornos en conductas alimenticias. La alteración de conductas alimenticias es un problema de relativa frecuencia en deportistas de élite. Más del 60% de las mujeres deportistas profesionales experimentan un trastorno de la conducta alimentaria

Se trata de un mujer que cuando solicita por primera vez los servicios de un psicólogo deportivo tiene 28 años, 49 kg de peso y 177 cm. Informa de vómitos previos a la competición que pueden comenzar 4 días antes, cada vez que piensa en la carrera. Presenta alteraciones en el esmalte dental y excesiva delgadez. Informa de alteraciones en el tracto digestivo.

Material

Se realiza una evaluación de la ansiedad:

1. **STAI: Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo** de Spielberg, Gorsuch y Lushene (1986). Sus resultados son: A/E(Pd=34, Pc=90), A/R (Pd=32, Pc=89)
2. **ISRA: Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad** de Tobal y Cano (1986). Sus resultados son: C(Pd=131, Pc=85), F (Pd=86,5, Pc=91), M (Pd=112, Pc=95); siendo la Total de 329,5 y Pc=+99.

Procedimiento

Se evalúa la susceptibilidad con unas preguntas y un ítem de la Escala Harvard (ítem V – Dedos entrecruzados). La hipnosis se utilizó como técnica coadyuvante de una desensibilización sistemática a un solo ítem (Krapfl y Nawas, 1970), la visualización previa de la competición. Debido a la alta susceptibilidad que presenta, se realiza una hipnosis rápida y se dan sugerencias de calma y tranquilidad. A continuación se le pide que visualice la carrera manteniendo las sensaciones de calma y tranquilidad, y que estas sensaciones van a estar presentes durante la visualización y también durante la carrera. Este ejercicio, incluida la inducción hipnótica rápida, se realiza varias veces, hasta asegurarse –por lo que informa la deportista- que no aparece ningún indicio de ansiedad o de provocación del vomito. Este trabajo se extiende a la largo de 6 sesiones. La atleta solo reporta un suceso de vomito en la 4 sesión. La conducta desaparece y no hubo ningún suceso de vomito hasta la fecha según la información suministrada por la atleta.

La segunda intervención corta transcurre 10 años después de la primera. En este momento está casada y tiene dos hijas. No ha vuelto a presentar ninguna conducta de vomito previo a la competición. Está cambiando de modalidad deportiva de carreras en pista ha pasado a carreras de montaña y, de ésta, a *ultra-trail*. Informa que es incapaz de beber agua durante la competición y que cuando lo hace vomita. Esta situación es incompatible con la posibilidad de competir en esta modalidad debido a la necesidad de hidratarse constan-

temente. En este caso la hipnosis se utiliza para facilitar la visualización de la propia atleta bebiendo agua y modificar las expectativas con respecto a la conducta de beber agua. Se realizan 8 sesiones. Se utiliza siempre técnicas de inducción rápida con visualización de las distintas competiciones en las que participa y fijación de expectativas relativas a sus propias emociones y sensaciones, y referidas a las conductas objeto del trabajo. Se utilizan sugerencias posthipnóticas de activa-

ción (p.e. “cuando estés en la línea de salida te vas a sentir con la energía y la activación suficientes para estar bien sin estar nerviosa”). En todos los casos las imágenes, las metáforas y las sugerencias posthipnóticas son pactadas con la deportista. La última sesión se hace coincidir con los días previos al ultratrail del Montblanc donde queda en el puesto 92 y primera de su categoría.

Tabla 5. Resultado del Ultra trail del Mont Blanc



Caso 4: El futbolista que se olvidó de marcar goles

Se trata de un varón de 26 años, 64 kg de peso y 178 cm de estatura, jugador de fútbol profesional cuya demarcación habitual es de medio centro. Solicita los servicios del psicólogo de su equipo. Informa que la temporada 2005-2006 no marco ningún gol y en la 2004-2005 alcanzó su promedio habitual de 3 goles (ver tabla nº 7). Se realiza una entrevista y no se aprecian datos que deban ser valorados mediante cuestionarios.

En este caso se utiliza la hipnosis para facilitar e intensificar la visualización de las acciones técnico-tácticas que debe realizar en su demarcación (estas son acordadas previamente con el entrenador y aceptadas por el futbolista, ver tabla nº6). Se utilizan diversas estrategias de inducción rápida (p.e. descenso de las escaleras de González Ordi, 2001; o rotura de patrones en Yapko, 2008). Se realizan una sesión semanal durante la primera vuelta de la liga de fútbol profesional española del

2006/2007 (Hernández-Mendo y Morales-Sánchez, 2010).

Los resultados obtenidos, como se puede comprobar en la tabla nº7, son muy positivos, no solamente fue el año que más goles marcó (8), sino que en el partido Lorca vs. Polideportivo Ejido (Jornada 26 de 24-25 de febrero del 2007) hace un *bat-trick*¹⁸ (minutos 30', 59' y 64')¹⁹.

¹⁸ Estos goles se pueden visualizar en <https://www.youtube.com/watch?v=zZ1V06iF8LI>

¹⁹ Existe un estudio similar (Barker y Jones, 2008) que realizan una intervención con un jugador de fútbol profesional. Después de recibir la intervención, mejora en su percepción subjetiva. Sin embargo, la falta de un objetivo medido de rendimiento hace que sea imposible saber si hubo mejoras reales en juego.

Tabla 6. Tabla de visualización para el jugador

Puesto	Sugestiones-Visualizaciones
PUNTA	- En ataque , verse en una situación de 1x1 con portero y otros jugadores y elegir bien la zona de tiro y ejecutarlo con precisión.
	- En defensa , posicionarse ante un saque de banda en medio campo.
	- Situación de centro y remate ejecutando tiro con precisión.
	- Situación de tiro fuera del área, ejecutando con precisión.
	- Visualizar el último centro a un compañero.
	- Visualizar una buena posición para no incurrir en fuera de juego ante la provocación del contrario.
	- Visualizar posición en estrategia defensiva de G.F.L. (Golpe Franco Lateral), G.F.F. (Golpe Franco Frontal) y córner.

Tabla 7. Tabla por temporada con expresión de partidos jugados y goles. Como se puede apreciar la temporada 2006/07 juega casi los mismos partidos que la temporada 2005/05, pero en 06/07 marca 8 goles frente a 3 de 04/05.

Temporada	Club	Liga	Partidos	Goles	Copa	Goles
1999/00	Sevilla FC B	Segunda División B	11	1		
1999/00	Sevilla FC	Primera División	19	1	0	0
2000/01	Sevilla FC	Segunda División	19	2	1	0
2001/02	Sevilla FC	Primera División	26	3	1	0
2002/03	Sevilla FC	Primera División	27	0	4	0
2003/04	Sevilla FC	Primera División	2	0	0	0
2003/04	UD Almería	Segunda División	20	3		
2004/05	Poli Ejido	Segunda División	38	3	0	0
2005/06	Poli Ejido	Segunda División	31	0	0	0
2006/07	Poli Ejido	Segunda División	39	8	2	0
2007/08	CD Castellón	Segunda División	33	1	1	0
2008/09	CD Castellón	Segunda División	13	0	3	0
2009/10	SD Ponferradina	Segunda División B	-	-	-	-
2010/11	SD Ponferradina	Segunda División	-	-	-	-

Discusión

El interés por la hipnosis se ha incrementado en los últimos años y ha logrado introducirse oficialmente en los laboratorios de psicología experimental, en la práctica de la psicología clínica, así como en los temas de interés de la neurofisiología, neurociencia cognitiva, psicología del deporte y en la medicina en general. Actualmente constituye un campo de estudio con una gran cantidad de investigación tanto en el plano teórico como en el experimental (González-Ordi, 2006). Clínicos e investigadores han ofrecido a lo largo de los años perspectivas diferentes sobre las características del fenómeno de la hipnosis intentando cada una de ellas dar explicación a los puntos conflictivos existentes (si la hipnosis provoca alteraciones significativas en el procesamiento de la información, cómo explicar el comportamiento involuntario típico de las respuestas hipnóticas y en qué grado la hipnotizabilidad es estable o modificable) (Lynn y Rhue, 1991). Aunque continúan muchos de estos temas sin estar resueltos, gracias al incremento de las investigaciones y a la observación clínica han ido

aumentando las áreas de acuerdo entre todos los estudiosos y teóricos de la hipnosis (González-Ordi, 2006).

Asimismo, debido a la cantidad de paradigmas que se han producido a lo largo de su historia, han surgido multitud de definiciones, cada una con sus peculiaridades y elementos de verdad, pero todas con un alcance limitado. Ha sido por ello necesario establecer una definición “neutral” y consensuada como es la propuesta por la División 30 (Society of Psychological Hypnosis) de la American Psychological Association (APA, 2004) que ha sido aceptada por la mayoría de las asociaciones de hipnosis (Mendoza, Lamas y Capafons, 2010).

La investigación clínica indica que la hipnosis es más que una moda pasajera al bagaje clínico de las herramientas psicoterapéuticas (Capafons y Mendoza, 2010), y un número importante de profesionales de la salud mental emplea la hipnosis regularmente (Kraft & Rodolfa, 1982; Rhue, Lynn, & Kirsch, 1993). Los metaanálisis revisados han demostrado que adjuntar la hipnosis a los tratamientos cognitivo-comportamentales y psicodinámicos hace que se mejore sustancialmente su eficacia. Asimismo, existe evidencia bien establecida

de su eficacia en el manejo del dolor y evidencia aceptable en la depresión, los trastornos del sueño, la obesidad, el asma, el tabaquismo y la enuresis infantil.

El campo de la hipnosis irá evolucionando a través de tensiones teóricas y acercamientos entre las teorías rivales, alimentando el extenso campo de la Psicología, favoreciendo nuevas percepciones cognitivas, conductuales y relacionales de la experiencia humana (Lynn y Kirsch, 2004).

La utilización de la hipnosis en Psicología del Deporte presenta, en algunos casos, resultados contradictorios. No obstante, considerando las áreas donde ha demostrado ser eficaz y bien establecido siguiendo las propuestas de Chambless y Hollon, (1998), por ejemplo en el tratamiento del dolor (Lynn, Kirsch, Barabasz, Cardeña y Patterson, 2000; Montgomery, DuHammell y Redd, 2000; Patterson y Jensen, 2003; Elkins, Jensen y Patterson, 2007; Hammond, 2007; Castel, Pérez, Sala, Padrol y Rull, 2007). También en el tratamiento de la ansiedad ha sido considerado *Probablemente eficaz* en el (Schoenberger, Kirsch, Gearan, Montgomery y Parstynak, 1997; Van Dyck y Spinhoven, 1997; Schoenberger, 2000) y depresión (Alladin y Alibhai, 2007; Shih, Yang, y Koo, 2009). Estas dos áreas son de gran importancia en Psicología del Deporte. Es evidente que se necesitan más es-

tudios y más rigurosos en la línea de lo propuesto por Capafons (2012, p.17).

En el trabajo de Milling & Randazzo (2016) sugieren que la hipnosis es eficaz en la intervención para mejorar el rendimiento en el baloncesto (Pates et al., 2002, Pates, Maynard, y Westbury, 2001; Schreiber, 1991) y golf (Pates, 2013; Pates y Maynard, 2000; Pates, Oliver, y Maynard, 2001). La hipnosis también parece mostrar eficacia en la mejora de fútbol (Barker et al., 2010) y las habilidades de bádminton (Pates y Palmi, 2002). Finalmente, hay pruebas preliminares de que la hipnosis puede ser útil para mejorar el rendimiento en el cricket (Barker y Jones, 2006), levantamiento de pesas (Howard y Reardon, 1986), así como actividades deportivas como tiro con arco de precisión (Robazza y Bortoli, 1995) y la precisión de tiro (Jalene y Wulf, 2014).

También debería ser considerado *posiblemente eficaz* en la optimización del rendimiento en natación de aguas abiertas (Hernández-Mendo, Morales-Sánchez y López-Pérez, 2013), en algunas modalidades de atletismo (Hernández-Mendo, 1994, 1995; Hernández-Mendo, Fernández Jiménez, Cotilla Orellana y Alvarez Bollero, 2001) y en la mejora de la eficacia goleadora en el fútbol (Hernández-Mendo y Morales Sánchez, 2010).

Referencias

- Alladin, A., & Alibhai, A. (2007). Cognitive hypnotherapy for depression: An empirical investigation. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 55, 147-166.
- Alman, B. M. & Lambrou, P. T. (1992). *Self-Hypnosis. The Complete Manual for Health and Self-Change*. New York: Bruner Mazel.
- Alman, B.M. & Lambrou, P. T. (1983). *Self-Hypnosis. A complete manual for health and self-change*. San Diego, CA: International Health Publications.
- American Psychological Association (Society of Psychological Hypnosis) (2004). Division 30' new definition of hypnosis. *Psychological Bulletin*, 13,13.
- Baer, L. (1980). Effect of a time-slowing suggestion on performance accuracy on a perceptual motor task. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 167-176.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1979). *Frogs into princes*. Real People Press, Moab, UT. (*De sapos a príncipes: transcripción del seminario de los creadores de la PNL*. Madrid: Gaia.)
- Barber, J. (1980) Hypnosis and the un hypnotizable. *American Journal of clinical hypnosis*, 23, 4-9
- Barber, J. (1991). The locksmith model: Accesing hypnotic responsiveness. En S. Lynn and J. Rhue (Eds), *Theories of hypnosis: Current models and perspectives*. Guilford, New York, pp. 241-244.
- Barber, T.X., (1969). *Hypnosis: A scientific approach*, Van Nostrand Reinhold, New York
- Barber, T.X., (2000). A deeper understanding of hypnosis: Its secrets, its nature, its essence. *American Journal of Clinical Hypnosis* 42, 208-72.
- Barber, T.X., Spanos, N., & Chaves, J. (1974). *Hypnotism, imagination and human potentialities*. New York: Pergamon.
- Barber, T.X. (1961). Physiological effects of "hypnosis". *Psychological Bulletin*, 53, 390-419.
- Barber, T.X. y De Moor W. (1972). A theory of hypnotic induction procedures. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 15, 112-135.
- Barber, T.X. y Wilson, S.C. (1977). Hypnosis, suggestions and altered states of consciousness: Experimental evaluation of the new cognitive-behavioral theory and the traditional trance-state theory of "hypnosis". *Annals of the New York Academy of Science*, 296, 34-47.
- Barker, J. B., & Jones, M. V. (2006). Using hypnosis, technique refinement, and self-modeling to enhance self-efficacy: A case study in cricket. *The Sport Psychologist*, 20, 94-110.
- Barker, J. B., & Jones, M. V. (2008). The effects of hypnosis on self-efficacy, affect, and soccer performance: A case study. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2, 127-147.
- Barker, J., Jones, M., & Greenlees, I. (2010). Assessing the immediate and maintained effects of hypnosis on self-efficacy and soccer wall-volley performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 243-252
- Blankfield, R.P. (1991). Suggestion, relaxation, and hypnosis as adjuncts in the care of surgery patients: A review of the literature. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 33, 1782-1786.
- Brown, D. (2007). Evidence-Based Hypnotherapy for Asthma: A Critical Review. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 55, 220-249.
- Camino, A., Gibernau, M., (2009). Aportaciones de la Hipnosis Eriksoniana a la terapia familiar. *Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), 219-234.
- Capafons, A. (1998). Hipnosis clínica: Una visión cognitivo-comportamental. *Papeles del Psicólogo*, 69, 71-88.
- Capafons, A. (1999). La hipnosis despierta setenta y cuatro años después. *Anales de psicología*, 15(1), 77-88.
- Capafons, A. (2001). *Hipnosis*. Edt. Síntesis. Madrid
- Capafons, A. (2012). *Hipnosis* (2ªEd.). Edt. Síntesis. Madrid
- Capafons, A. Alarcón, A., Cabañas S., y Espejo, B. (2003). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la Escala de

- Creencias y Actitudes hacia la hipnosis-cliente. *Psicothema*, 15 (1), 143-147.
26. Capafons, A., y Amigó, S. (1993). Hipnosis y terapia de auto-regulación. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado & M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de Conducta* (pp. 457-476). Madrid: Pirámide.
 27. Capafons, A., Espejo, B., & Cabañas, S. (2005). Creencias que pueden impedir que la hipnosis sea una técnica útil para la salud: un estudio exploratorio con muestra cubana (Beliefs that may prevent hypnosis from being a useful technique for the health: An exploratory study with a Cuban sample). *Revista del Hospital Psiquiátrico de la Habana*, 2, http://www.psiquiatricohph.sld.cu/revista/porta_revph.htm
 28. Capafons, A., Lamas, J.R., y Lopes-Pires, C. (2008). Hipnosis. En F.J. Labrador (Ed.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 593-614). Madrid: Pirámide.
 29. Castel, A., Pérez, M., Sala, J., Padrol, A., & Rull, M. (2007). Effect of hypnotic suggestion on fibromyalgic pain: Comparison between hypnosis and relaxation. *European Journal of Pain*, 11, 463-468.
 30. Chambless, D. L. y Hollon, S. D. (1998). Defining empirically supported therapies. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 66, 7-18.
 31. Chaves, J. F. (1999). Applying hypnosis in pain management: Implications of alternative theoretical perspectives. En I. Kirsch, A. Capafons, E. Cardeña y S. Amigó (Eds.), *Clinical hypnosis and self-regulation* (pp. 227-247). Washington DC: American Psychological Association.
 32. Coe, W. C., & Sarbin, T. R. (1991). Role theory: Hypnosis from a dramaturgical and narrational perspective. En S. J. Lynn & J. W. Rhue (Eds.), *Theories of hypnosis: Current models and perspectives* (pp. 303-323). Nueva York: Guilford Press.
 33. Creer, H. y Engs, R. (1986). Use of progressive relaxation and hypnosis to increase tennis skill learning. *Perceptual and Motor Skills*, 63, 162-165.
 34. Delle Chiaie, R., D'Ippolito, A., Gramaccioni, G., Polani, D., Reda, M. A., Régine, F., Robazza, C. y Sacco, G. (2004). El control de las emociones. En S. Tamorri (Ed.), *Neurociencias y deporte: Psicología Deportiva, procesos mentales del atleta* (pp. 183-220). Barcelona: Paidotribo.
 35. De Groh, M. (1989). Correlates of hypnotic susceptibility. En N.P. Spanos y J.F. Chaves (Eds.), *Hypnosis: The cognitive-behavioral perspective* (pp. 32-63). Nueva York: Prometheus Books.
 36. Edmonston, W.E. (1986). *The induction of hypnosis*. New York: John Wiley y Sons.
 37. Edwards, S.D., & van der Spuy, H.I. (1985). Hypnotherapy as a treatment for enuresis. *Journal of Child Clinical Psychology, Psychiatry and Allied Health Disciplines*, 26, 161-170.
 38. Elkins, G., & Rajab, M.H. (2004). Clinical hypnosis for smoking cessation: Preliminary results of a three-session intervention. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 52, 73-81.
 39. Elkins, G., Jensen, M.P., & Patterson, D.R. (2007). Hypnotherapy for the management of chronic pain. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 55, 275-287.
 40. Elkins, G., Marcus, J., Bates, J., Rajab, M.H., & Cook, T. (2006). Intensive hypnotherapy for smoking cessation: A prospective study. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 54, 303-315.
 41. Erickson, M. (1989). Ciertos Principios en la Hipnosis Médica. *Rev. Ib. Am. de Sofrología* VIII.3.192.
 42. Eynsenk, H. y Eysenck, S. (1990). *Eysenck Personality Inventory (EPI)*. Madrid: TEA.
 43. Eysenck, H. J. (1941). An experimental study of the improvement of mental and physical functions in the hypnotic state. *Brit. J. med. Psychol*, 18, 304-316.
 44. Fernández García, R., Fidalgo Aliste, A. M., Zurita Ortega, F., García Montes, J. M., Sánchez, Sánchez, L. (2009). Efectos de la hipnosis en la mejora de variables físicas y psicológicas en el contexto del deporte. *Portales médicos* <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articulos/1389/1/Efectos-de-la-hipnosis-en-la-mejora-de-variables-fisicas-y-psicologicas-dentro-del-contexto-del-deporte> [Consulta 21 de agosto 2011].
 45. Finke, R. A. (1979). The Functional Equivalence of Mental Images and Errors of Movement. *Cognitive Psychology*, 11, 235-264
 46. Flammer, E. y Bongartz, W. (2003). On the efficacy of Hypnosis. A meta-analytic study. *Contemporary Hypnosis*, 20, 179-197.
 47. Frauman, D., Lynn, S.J., Hardaway, R., y Molteni, A. (1984). Effects of subliminal symbiotic activation on hypnotic rapport and susceptibility. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 481-483.
 48. Friction, J. y Roth, P. (1985). The effects of direct and indirect hypnosis suggestions for analgesia in high and low susceptible subjects. *American Journal of Clinical Hypnosis* 27, pp. 226-231.
 49. Gfeller, J. D. (1993). Enhancing hypnotisability and treatment responsiveness. En J. W. Rhue, S. J. Lynn, y I. Kirsch (Eds.), *Handbook of Clinical Hypnosis*, pp. 235-250. Washington, DC: American Psychological Association.
 50. Gold, J.I., Kant, A.J., Belmont, K.A., & Butler, L. (2007). Practitioner review: Applications of pediatric hypnosis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 744-754.
 51. González Ordi, H. (2001). *La hipnosis: mitos y realidades*. Eds. Aljibe. Archidona (Málaga).
 52. González Ordi, H. (2006). Hipnosis clínica: aplicaciones de las técnicas de sugestión en psicología clínica y de la salud. *Psicología Conductual*, 14 (3), pp. 467 - 490.
 53. González Ordi, H. y Miguel-Tobal, J. J. (1999). Características de la sugestionabilidad y su relación con otras variables psicológicas. *Anales de Psicología*, 15(1), pp.57-75.
 54. González Ordi, H.; Miguel-Tobal, J.J. y Tortosa, F. (1992). ¿Es la hipnosis un estado alterado de consciencia?: raíces históricas de una controversia. *Revista de Historia de la Psicología*, 13, 51-74.
 55. Gorassini D. R., y Spanos, N. P. (1986). A social-cognitive skills approach to the successful modification of hypnotic susceptibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp.1004-1012.
 56. Green, J.P. (1996). Cognitive-behavioral hypnotherapy for smoking cessation: A case study in a group setting. In S.J. Lynn, I. Kirsch, & J.W. Rhue (Eds.), *Casebook of Clinical Hypnosis*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
 57. Groth-Marnat, G. y Mitchell, K. (1998). Responsiveness to direct versus indirect hypnotic procedures: The role of resistance as a predictor variable. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*. XLVI, 4, 324-333.
 58. Gruzelier, J.H. (2005). Altered states of consciousness and hypnosis and the twenty-first century. *Contemporary Hypnosis*, 22, 1-7.
 59. Hadfield, J. A. (1923). *The psychology of power*. New York. Mcmillan.
 60. Hammond, D.C. (2007). Review of the efficacy of clinical hypnosis with headaches and migraines. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 55, 207-219.
 61. Hathaway S. & Mckinley J. *Manual del MMPI: Investigaciones y publicaciones psicológicas*. 6ª Ed. Madrid: TEA; 1988.
 62. Hayes, S. y Gifford, E. (1997). The trouble with language: Experimental avoidance, rules and the nature of verbal events. *Psychological Science*, 8, 170-174.
 63. Hernández Mendo, A. y Ramos, R. (1995c). Informatización del *Profile of Moode States* de McNair, Lorr y Dropleman (1971). *Aplicaciones. Revista de Psicología del Deporte*, 7-8, 31-50.
 64. Hernández-Mendo, A. (1994). Atención psicológica o deportista lesionado estudio dun caso. *Cadernos de Psicología*, 16, 40-45.
 65. Hernández-Mendo, A. (1995). Líneas de intervención psicológica en el deporte de alto rendimiento: (II) Intervención con mediofondistas. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 12(8), 127-148.
 66. Hernández Mendo, A. (2002). Imágenes mentales y deporte. En J. Dosil, *Psicología y Rendimiento Deportivo* (pp.83-102). Ourense: Gersam.

67. Hernández-Mendo, A. (2006). Un cuestionario para la evaluación psicológica de la ejecución deportiva: estudio complementario entre TCT y TRI. *Psicología del Deporte*, 15(1), 71-93.
68. Hernández-Mendo, A. y Morales Sánchez, V. (2010). Psicología y fútbol profesional: caracterización de un reto pendiente. *Apuntes de Psicología*, 28(2), 237-262.
69. Hernández-Mendo, A. y Ramos, R. (1995a). Aplicación informática para evaluación y entrenamiento de la atención en psicología del deporte. *Psicothema*, 7(3), 527-529.
70. Hernández-Mendo, A. y Ramos, R. (1996). *Introducción a la informática aplicada a la psicología del deporte. herramientas informáticas de uso en las ciencias del deporte*. Madrid: Ra-Ma.
71. Hernández-Mendo, A. y Ramos, R.. (1995b). Informatización de la evaluación y entrenamiento de la atención. *Anales de Psicología*, 11(2), 183-191.
72. Hernández-Mendo, A., Martínez-Jiménez, M. A, Pastrana Brincones, J. L. y Morales-Sánchez, V. (2012). Programa informático para evaluación y entrenamiento de la atención. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 339-358.
73. Hernández-Mendo, A., Morales-Sánchez, V. y López-Pérez, A.A. (2013). Efectividad de una intervención psicológica con nadador de aguas abiertas *Avances de la Psicología del Deporte en Iberoamerica*, 2(1), 31-46.
74. Hernández-Mendo, A., Morales-Sánchez, V. y Peñalver, I. (2014). Replificación de las propiedades psicométricas del inventario psicológico de ejecución deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 311-324.
75. Hernández-Mendo, A., Fernández Jiménez, A., Cotilla Orellana, I. y Alvarez Bollero, N. (2001). Intervención psicológica con una saltadora de pértiga. *Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital*, 43, diciembre. <http://www.efdeportes.com/efd43/pertiga.htm> [Consulta: 10 de diciembre de 2001].
76. Herrero, M. (1999). *Un programa basado en la auto-regulación emocional como estrategia de intervención para la fobia a viajar en transporte aéreo*. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de psicología. Universidad de La Laguna
77. Heyman, S. R. (1987). Research and interventions in sport psychology: Issues encountered in working with an amateur boxer. *The Sport Psychologist*, 1, 208-223.
78. Hilgard, E.R. (1991). A neodissociation interpretation of hypnosis. En S.J. Lynn & J.W. Rhue (Eds). *Theories of hypnosis: Current models and perspectives* (pp. 83-104). New York: The Guilford Press.
79. Hilgard, E.R. (1977). *Divided consciousness: Multiple controls in human thought and action*. New York: John Wiley.
80. Hilgard, E.R. (1965). *Hypnotic susceptibility*. New York: Harcourt Brace and World.
81. Hilgard, E.R. (1967) Individual differences in hypnotisability. J. Gordon (Ed.), *Handbook of clinical experimental hypnosis*. Macmillan, New York, pp. 391-443.
82. Hilgard, E.R. (1986). *Divided Consciousness: Multiples controls in human thought and action*. New York: Wiley.
83. Hilgard, E.R. (1992). Dissociation and theories of hypnosis. En E. From and M. Nash (Eds), *Contemporary hypnosis research*, Guilford, New York, pp. 69-101.
84. Hottinger, J. A. (1958). The effect of waking and hypnotic suggestions on strength. Unpublished Masters Thesis: University of Illinois.
85. Howard, W.L. y Reardon, J.P. (1986). Changes in the self-concept and athletic performance of weight lifters through a cognitive-hypnosis approach: An empirical study. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 28, 248-257. <http://dx.doi.org/10.1080/00029157.1986.10402661>
86. Huth, M.M., Broome, M.E., & Good, M. (2004). Imagery reduces children's postoperative pain. *Pain*, 110, 439-448.
87. Ikai, M. y Steinhaus, A. (1961). Some factors modifying the expression of human strength. *Journal of Applied Physiology*, 16, 157-163.
88. Ito, M. (1979). The differential effects of hypnosis and motivational suggestions on muscular strength. *Japanese Journal of Physical Education*, 24, 93-100.
89. Jackson, J.A., Gass, G.C. y Camp, E.M. (1979). The relationship between posthypnotic suggestion and endurance in physically trained subjects. *The International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 27, 278-293.
90. Jacobs, S.B. y Gotthelf, C. (1986). Effects of hypnosis on physical and athletic performance. En F.A. DePiano y H.C. Salzberg (Eds.), *Clinical applications of hypnosis* (pp. 89-98). Norwood, NJ: Ablex.
91. Jara Vera, P. y Garcés, E. (1995). La hipnosis en psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 7-8, 73-8
92. Johnson, W.R. (1961). Hypnosis and muscular performance. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 1, 71-79.
93. Kihlstrom, J.F. (1998). Hypnosis and the psychological Unconscious. *Encyclopedia of mental health*, 2, pp. 467-477.
94. Kirsch, I. (1991). The social learning theory of hypnosis. S. Lynn and Rhue (Eds), *Theories of hypnosis: Current models and perspectives*. Guilford, New York, pp. 439-466.
95. Kirsch, I. (1994). Clinical hypnosis as a non deceptive placebo: Empirically derived techniques. *American Journal of Clinical Hypnosis* 37, pp. 95-106.
96. Kirsch, I. (2000). The response set theory of hypnosis, *American Journal of Clinical Hypnosis*, 42, pp. 274-293.
97. Korn, E. R. (1988). Imagery. In G.J. Pratt, D. P. Wood & B. M. Alman, *A Clinical Hypnosis Primer* (pp. 73-89). New York: Wiley.
98. Krapfl, J.E. y Nawas, M.M., (1970). Differential ordering of stimulus presentation in systematic desensitization. *Journal of Abnormal Psychology*, 75, 333-337.
99. Kraft, W., & Rodolfa, E. R. (1982). The use of hypnosis among psychologists. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 24, 249-257.
100. Krenz, E.W. (1984). Improving competitive performance with hypnotic suggestions and modified autogenic training: Case reports. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 27, 58-63.
101. Krenz, E.W., Gordin, R.D. y Edwards, S.W. (1986). Effects of hypnosis on state anxiety and stress in male and female intercollegiate athletes. En L. Vander Velden and J.H. Humphrey (Eds.), *Psychology and sociology of sport* (pp. 25-34). New York: AMS.
102. Kunzendorf, R.G., Spanos, N.P. y Wallace, B. (1996). Hypnosis and Imagination. Amityville, NY: Baywood Publishing Co.
103. Lanfranco, R. (2010). Hipnosis Clínica y Psicoterapia: Una propuesta integrativa para el tratamiento de la depresión unipolar. *Trastornos del ánimo*, 6 (1), 37-48.
104. Lang, E.V., Benotsch, E.G., Fick, L.J., Lutgendorf, S., Berbaum, M.L., Berbaum, K.S., Logan, H., & Spiegel, D.(2000). Adjunctive non-pharmacological analgesia for invasive medical procedures: A randomised trial. *Lancet*, 355, 1486-1490.
105. Liggett, D.R. (2000). Enhancing imagery through hypnosis: a performance aid for athletes. *Am J Clin Hypn.*, 43(2),149-57.
106. Lindsay, P., Maynard, I., & Thomas, O. (2005). Effects of hypnosis on flow states and cycling performance. *The Sport Psychologist*, 19, 164-177.
107. Loehr, J.E. (1990). *The Mental Game*. New York: Plume Book.
108. Londino, L. J. (2010). *Tiger Woods: A biography*. Westport, CT: Greenwood Press.
109. London, P. y Fuhrer, M. (1961). Hypnosis, motivation and personality. *Journal of Personality*, 29, 321-333.
110. Lüscher, M. (1990). *Test de los colores*. Barcelona: Paidós,
111. Lynn, S. J. (1997). Automaticity and hypnosis: A sociocognitive account. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 45, 239-250.
112. Lynn, S.J. & Kirsch, I. (2004). Teoría de hipnosis. *Papeles del Psicólogo*, 89, 9-15

113. Lynn, S.J. & Rhue, J. W. (1991). An integrative model of hypnosis. En S. J. Lynn y J. W. Rhue (Eds.), *Theories of hypnosis. Current models and perspectives* pp. 397-438. Nueva York: The Guilford Press.
114. Lynn, S.J., Rhue, J. W., & Weekes, J. R. (1990). Hypnotic involuntariness: A social-cognitive analysis. *Psychological Review*, 97, 169-184.
115. Lynn, S. J., Snodgrass, M. J., Rhue, J., Nash, M., & Frauman, D. (1987). Attributions, involuntariness, and hypnotic rapport. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 30, 36-43.
116. Lynn, S.J. & Sherman, S. (2000). The clinical importance of sociocognitive models of hypnosis: Reponse set theory and Milton Erickson strategic interventions. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 42(3-4), 294-315.
117. Lynn, S.J. y Sivec, H. (1992). The hypnotizable subject as creative problem solving agent. In E. Fromm y M.R. Nash (Eds.), *Contemporary hypnosis research* (pp. 292-333). New York: The Guilford Press.
118. Lynn, S.J., Kirsh, I., Barabasz, A., Cardeña, E. y Patterson, D., (2000). Hypnosis as an empirically supported clinical intervention: The state of the evidence and a look to the future. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 48, pp. 239-259.
119. Lynn, S.J., Neufeld, V., Rhue, J.W., & Matorin, A. (1993). Hypnosis and smoking cessation: A cognitive-behavioral treatment. En J.W. Rhue, S.J. Lynn, & I. Kirsh (Eds.), *Handbook of clinical hypnosis* (pp. 555-586). Washington, D.C.: American Psychological Association.
120. Lynn, S. J., Weekes, J., Brentar, J., Neufeld, V., Zivney, O., & Weiss, F. (1991). Interpersonal climate and hypnotizability level: Effects on hypnotic performance, rapport, and archaic involvement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 739-743.
121. Lynn, S. J., Nash, M. R., Rhue, J. W., Frauman, D. C., & Sweeney, C. A. (1984). Nonvolition, expectancies, and hypnotic rapport. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 295-303.
122. Manzer, C. W. (1934). The effect of verbal suggestion on output and variability of muscular work. *Psychol. Clin*, 22, 248-256.
123. Martens, R.; Vealy & Burton (1990). Anxiety in Sport. In R. Martens, R.S. Vealy & D. Burton, *Competitive Anxiety in Sport* (pp. 3-115). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
124. McConkey, K. (1986). Opinions about hypnosis and self-hypnosis before and after hypnotic testing. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 34, pp. 311-319.
125. McGeown, W. J., Mazzoni, G., Venneri, A., & Kirsch, I. (2009). Hypnotic induction decreases anterior default mode activity. *Conscious. Cogn.* 18, 848-855. doi: 10.1016/j.concog.2009.09.001
126. McNair, D.; Lorr, M.; Droppelman, L. (1971). *Profile of Mood States Manual*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
127. Mead, S. & Roush, E. F. (1949). A study of the effect of hypnotic suggestion on physiologic performance. *Arch. Phys. Med.*, 38, 700-705.
128. Mendoza, E. y Capafons A. (2009). Eficacia de la hipnosis clínica: Resumen de su evidencia empírica. *Papeles del Psicólogo*, 30(2), 98-116.
129. Mendoza, E. Lamas, J. y Capafons A. (2010). *Hipnosis Clínica. Formación continuada a distancia*. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. 9ª edición. Abril-mayo.
130. Mendoza, M.E. (2000). La hipnosis como adjunto en el tratamiento del hábito de fumar: estudio de caso. *Psicothema*, 12, 330-338.
131. Milling, L. S & Randazzo, E. S. (2016). Enhancing Sports Performance With Hypnosis: An Ode to Tiger Woods. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 3(1), 45-60.
132. Montgomery, G. H., Duhamel, K. N. & Redd, W. H. (2000). A meta-analysis of hypnotically induced analgesia: How effective is hypnosis? *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 48(2), 138-153.
133. Montgomery, G.H., David, D., Winkel, G., Silverstein, J., & Bovbjerg, D. (2002). The effectiveness of adjunctive hypnosis with surgical patients: A meta-analysis. *Anesthesia and Analgesia*, 94, 1639-1645.
134. Morgan, W.P. (1972b). Basic considerations. En W.P. Morgan (Ed.), *Ergogenic aids and muscular performance* (pp.3-31). New York: Academic Press.
135. Morgan, W. P. (1978). Sport personolgy: The credulous-skeptical argument in perspective. In W.F. Straub, *Sport psychology: An analysis of athlete behavior* (pp.330-339). Ithaca: Movement Publications.
136. Margan, W. P. (1980). The trait psychology controversy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 50-76.
137. Morgan, W.P. (1995). Anxiety and panic in recreational scuba divers. *Sports Med.*, 20(6), 398-421.
138. Morgan, W.P. y Brown, D.R. (1983). Hypnosis. En M.E. Williams (Ed.), *Ergogenic aids and sports* (pp. 45-54). Champaign, IL: Human Kinetics.
139. Morton, P.A. (2003). The hypnotic belay in alpine mountaineering: the use of self-hypnosis for the resolution of sports injuries and for performance Enhancement , *American Journal of Clinical Hypnosis*, 46(1), 45-51.
140. Naruse, G. (1965). The hypnotic treatment of stage fright in champion athletes. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 13, 63-70.
141. Nash, M. (1991). Hypnosis as a special case of psychological regression. S. Lyn y J. Rhue (Eds.) *Theories of hypnosis: Current models and perspectives*. (pp.171-194). Guilford, New York.
142. Nash, M. R., Minton, A. y Baldrige, J. (1988): Twenty years of scientific hypnosis in dentistry, medicine, and psychology: A brief communication. *International Journal of clinical and Experimental Hypnosis*, 36, 198-205.
143. Néron, S. y Stephenson, R. (2007). Effectiveness of hypnotherapy with cancer patients trajectory. Emesis, acute pain, and analgesia and anxiety in procedures. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 55, 336-354.
144. Newmark TS & Bogacki DF (2005).The sport psychiatrist and golf. *Clinics in sports medicine* 24(4), 973-977
145. O'Donnell, L.E. (1973). The effects of post-hypnotic suggestion on the learning of aquatic skill and the degree of fear among beginning swimmers. *Dissertation Abstracts International*, 32, 795.
146. Oakley, D. A. & Halligan, P. W. (2009). Hypnotic suggestion and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 264-270.
147. Oakley, D. A. (2008). Hypnosis, trance and suggestion: evidence from neuroimaging. En Nash, M.R. & Barnier, A.J.(eds.). *The Oxford Handbook of Hypnosis* (pp.365-392). Oxford University Press,.
148. Orne, M.T. (1977). The construct of hypnosis. *Annals of the New York Academy of Science*, 296, 14- 33.
149. Orne, M.T. (1959). The nature of hypnosis: Artifact and essence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 277-299.
150. Pates, F. y Maynard, I. (2000). Effects of Hipnosis on Flow States and Golf Performance. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 1057-1075.
151. Pates, F., Maynard, I. y Westbury, T. (2001). An Investigation into the effects of hypnosis on basketball performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 84-102.
152. Pates, J. (2013). The effects of hypnosis on an elite senior European tour golfer: A single-subject design. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 61, 193-204. <http://dx.doi.org/10.1080/0207144.2013.753831>
153. Pates, J., & Palmi, J. (2002). The effects of hypnosis on flow states and performance. *Journal of Excellence*, 6, 48-62.
154. Pates, J., Cummings, A., & Maynard, I. (2002). The effects of hypnosis on flow states and three-point shooting performance in basketball players. *The Sport Psychologist*, 16, 34-47.
155. Pates, J., Oliver, R., & Maynard, I. (2001). The effects of hypnosis on flow states and golf-putting performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 341-354. <http://dx.doi.org/10.1080/104132001753226238>
156. Patterson, D.R., & Jensen, M.P. (2003). Hypnosis and clinical pain. *Psychological Bulletin*, 129, 495-521.

157. Pekala, R. (2002). Operationalizing trance II: Clinical application using a psychophenomenological approach. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 44(3-4), 241-256.
158. Pekala, R. y Kumar, V. (2000). Operationalizing trance I: Rationale and research using a psychophenomenological approach. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 43(2), 107-136.
159. Pérez-Garrido, A., Gonzalez-Ordi, H. y Miguel-Tobal, J.J. (1999). Psicología a la francesa. El papel de las polémicas sobre la naturaleza y utilidad de la hipnosis en la constitución de la psicología como disciplina. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 21 (1-2), 28-66.
160. Perry, C.W. (1978). The Abbé Faria: A neglected figure in the history of hipnosis. En F.H. Frankel y H.S. y Zamansky (Eds.), *Hypnosis at its Bicentennial*, pp.37-45, New York: Plenum Press.
161. Pinnell, C. y Covino, N. (2000). Empirical findings on the use of hypnosis in medicine: A critical review. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 48, 166-190.
162. Pressman, M.R. (1979). Psychological techniques for the advancement of sport potential. En P. Klavora y J.V. Daniel (Eds.), *Coach, athlete, and the sport psychologist*. Champaign, IL: Human Kinetics.
163. Pylyshyn, Z.W. (2002). Mental imagery: In search of a theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 157-238.
164. Rainville, P., Hofbauer, R.K., Paus, T., Duncan, G.H., Bushnell, M.C. & Price, D.D. (1999). Cerebral Mechanisms of Hypnotic Induction and Suggestion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 11, 110-125.
165. Rhue, J. W., Lynn, S. L., & Kirsch, I. (Eds.) (1993). *Handbook of clinical hypnosis*. Washington, DC: American Psychological Association.
166. Robazza, C., & Bortoli, L. (1995). A case study of improved performance in archery using hypnosis. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 1364-1366. <http://dx.doi.org/10.2466/pms.1995.81.3f.1364>
167. Rossi, E. (2000). In search of a deep psychobiology of hipnosis. Visionary hypotheses for a new millennium. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 42(3-4), 178-207.
168. Rotella, R. J. y Heyman, S. R. (1991). El estrés, las lesiones y la rehabilitación psicológica de los deportistas. J. M. Williams (Ed.). *Psicología Aplicada al deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.
169. Roush, E.S. (1951). Strength and endurance in the waking and hypnotic states. *Journal of Applied Physiology*, 3, 404-410.
170. Ryde, D. (1964). A personal study of some uses of hypnosis in sports and sports injuries. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 4, 241-246.
171. Samuels, M. & Samuels, N. (1975). *Seeing With the Mind's Eye*. New York: Random House Bookworks.
172. Sanders, R. S. (1967). The effect of hypnosis on visual imagery. *Dissertation Abstracts International*, 30, 2936-2939.
173. Sarbin, T.R. (1977). Hypnosis: A social psychological analysis of influence communication. New York: Holt, Rinehart & Winston.
174. Schnur, J.B., Kafer, I., Marcus, C. y Montgomery, G.H. (2008). Hypnosis to manage distress related to medical procedures: A meta-analysis. *Contemporary Hypnosis*, 25, 114-128.
175. Schoenberger, N. E., Kirsch, I., Gearan, P., Montgomery, G. y Pastyrnak, S.L. (1997). Hypnotic enhancement of a cognitive behavioral treatment for public speaking anxiety. *Behaviour Therapy*, 28, 127-140.
176. Schoenberger, N.E. (2000). Research on hypnosis as an adjunct to cognitive-behavioral psychotherapy. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 48, 154-169.
177. Schreiber, E. H. (1991). Using hypnosis to improve performance of college basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 536-538. <http://dx.doi.org/10.2466/pms.1991.72.2.536>
178. Sheehan, P. W. (1991). Hypnosis, context and commitment. En S. J. Lynn y J. W. Rhue (Eds.), *Theories of hypnosis. Current models and perspectives* (pp. 520-541). Nueva York: The Guilford Press.
179. Shih, M., Yang, Y. H. & Koo, M. (2009). A Meta-Analysis of Hypnosis in the Treatment of Depressive Symptoms: *A Brief Communication. International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 57, (4), 431-442
180. Shor, R. E. & Orne, E. C. (1962). *Harvard Group Scale of Hypnotic Susceptibility, Form A*. Palo Alto (California): Consulting Psychologist Press.
181. Silva, C., & Kirsch, I. (1992). Interpretive sets, expectancy, fantasy proneness, and dissociation as predictors of hypnotic response. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 847-856.
182. Spanos, N.P., & Chaves, J. F. (1991). History and historiography of hypnosis. In S. J. Lynn & J. W. Rhue (Eds.), *Theories of hypnosis: Current models and perspectives* (pp. 43-82). New York: Guilford Press.
183. Spanos, N. P., Cobb, P. C. y Gorassini, D. (1985). Failing to resist hypnotic test suggestions: A strategy for self-presenting as deeply hypnotized. *Psychiatry*, 48, 282-292.
184. Spanos, N.P. (1986). Hypnotic behaviour: A social psychological interpretation amnesia, analgesia and "trance logic". *Behaviour and Brain Science*, 9, 449-502.
185. Spanos, N. P. (1991). A sociocognitive approach to hypnosis. En S. Lynn and J. Rhue (Eds.), *Theories of hypnosis: Current models and perspectives*, Guilford, New York, pp.324-361.
186. Spanos, N. P. y Chaves, J. (1989). The cognitive-behavioural alternative in hypnosis research. In Spanos y J. Chaves (Eds), *Hypnosis: The cognitive-behavioural perspective* (pp. 9-16). NY: Prometheus Books, Buffalo.
187. Spanos, N.P. y Coe, W. (1992). A social-psychological approach to hypnosis. R. Fromm and M. Nasch (Eds). *Contemporary hypnosis research*. Guilford New York, pp. 102-130.
188. Spanos, N.P., Ham, M.W. y Barber, T.X. (1973). Suggested ("hypnotic") visual hallucinations: Experimental and phenomenological data. *Journal of Abnormal Psychology*, 81, 96-106.
189. Spiegel H & Spiegel D. (1987) *Trance and Treatment: Clinical Uses of Hypnosis*. 2nd Edition, Washington, DC: American Psychiatric Press.
190. Spielberger, C; Gorsuch, R.; Luchene, R. (1986). *State-Trait Anxiety Inventory -Self Evaluation Questionnaire* (STAI). Madrid: TEA.
191. Stegner, A. & Morgan, W. (2010). Hypnosis, Exercise and Sport Psychology. In S. J. Lynn, J. W. Rhue & I. Kirsch, *Handbook of Clinical Hypnosis*. Washington: American Psychological Association.
192. Tobal, J; Cano, A. (1986). *Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad* (ISRA). Madrid: TEA.
193. Unestahl, L.E. (1973). *Hypnosis and post-hypnotic suggestions*. Orebro, Suiza: Veje Publications.
194. Unestahl, L.E. (1975). *Hypnosis in the seventies*. Orebro, Suiza: Veje Publications.
195. Unestahl, L.E. (1982). More New Paths to Sport to Learning and Excellence. En: T. Orlick, Parkington N, J. Samela. (Eds.), *New Paths to Sport Learning*. Ottawa: Coaching Association of Canada.
196. Van Dyck, R., & Spinhoven, P. (1997). Does preference for type of treatment matter? A study of exposure in vivo with or without hypnosis in the treatment of panic disorder with agoraphobia. *Behavior Modification*, 21, 172-186.
197. Vealey, R. S., & Forlenza, S. T. (2015). Understanding and using imagery in sport. In J. M. Williams & V. Krane (Eds.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 240-273). New York, NY: McGraw-Hill.
198. Wagstaff, G. (1998). The semantics and physiology of hypnosis as an altered state: Towards a definition of hypnosis, *Contemporary hypnosis*, 15, 149-165.
199. Wark, D. M. (2008). What We Can Do with Hypnosis: A Brief Note. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 51(1), 29-36
200. Weitzenhoffer, A.M. (2000). *A phenomenological method for the measurement of variables important to an understanding of the nature of hypnosis. The practice of hypnotism*, 2nd, New York: Wiley.
201. Wells, W. R. (1947). Expectancy versus performance in hypnosis. *Journal Gen. Psychol*, 33, 99-119.

202. Williams, G. W. (1929). The effect of hypnosis on muscular fatigue. *J. Abnorm. & Social Psychol.*, 24: 318-329.
203. Yapko, M. (1981). The effect of matching primary representational system predicates on hypnotic relaxation. *American Journal of Clinical Hypnosis*. 23, 169-175.
204. Yapko, M. (2008). *Tratado de Hipnosis clínica*, Edit. Palmyra. Madrid.
205. Young, P. C. (1925). An experimental study of mental and physical functions in the normal and hypnotic state. *Amer. J. Psychol*, 38, 214-232.
206. Zeig, J. (2001). Hypnotic induction. En B. Geary and J. Zeig (Eds). *The handbook of Ericksonian psychotherapy*, The Milton H. Erickson Foundation Press, Phoenix, pp. 18-30.
207. Zeig, J. (1980). *Un seminario didáctico con M. H. Erickson*. Madrid: Amorrortu editores.

1 Perfil psicológico deportivo en una muestra de triatletas *amateurs* y diferencias con otros

2 deportes

3

4 Sports psychological profile in a sample of amateur triathletes and differences with other sports

5

6 Perfil psicológico de esportes em uma amostra de triatletas amadores e diferenças com outros

7 esportes

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

Resumen

1
2 El propósito de este trabajo fue evaluar el perfil psicológico de una muestra de triatletas
3 *amateurs* y compararlo con deportistas de otras modalidades: atletismo, fútbol y golf.
4 Participaron en el estudio 520 deportistas: 72 triatletas con edades entre los 19 y 45 años ($M=$
5 34.90 ; $DT= 6.97$), 109 atletas con edades entre los 18 y 41 años ($M=27.71$; $DT= 6.25$), 252
6 futbolistas con edades entre los 18 y 42 años ($M=30.62$; $DT= 6.92$) y 87 golfistas con edades
7 entre los 18 y 44 años ($M=27.21$; $DT= 7.55$). Se utilizó el Inventario Psicológico de Ejecución
8 Deportiva (IPED) para realizar el perfil psicológico de los participantes. Los análisis pusieron de
9 manifiesto que el grupo de triatletas tuvo mayores puntuaciones que los atletas en control de
10 afrontamiento negativo y positivo, control atencional, nivel motivacional y control actitudinal.
11 También mostraron mayores puntuaciones que los futbolistas en control de afrontamiento
12 negativo y positivo. Respecto a los golfistas, puntuaron más en todos los factores del IPED
13 menos en nivel motivacional. En general, se aprecian puntuaciones más elevadas en triatletas que
14 en el resto de deportes analizados.

15 **Palabras Clave:** perfil psicológico; triatlón; habilidades psicológicas; rendimiento deportivo.

16
17
18
19
20
21
22
23
24

Abstract

1
2 The purpose of this work was to evaluate the psychological profile of a sample of amateur
3 triathletes and compare it with athletes of other modalities: athletics, soccer and golf. 520
4 athletes participated in the study: 72 triathletes with ages between 19 and 45 years ($M = 34.90$,
5 $SD = 6.97$), 109 athletes aged between 18 and 41 years ($M = 27.71$, $DT = 6.25$), 252 players with
6 ages between 18 and 42 ($M = 30.62$; $SD = 6.92$) and 87 golfers with ages between 18 and 44
7 years ($M = 27.21$; $SD = 7.55$). The Psychological Inventory of Sports Performance (IPED) was
8 used to perform the psychological profile of the participants. The analyzes showed that the group
9 of triathletes had higher scores than the athletes in control of negative and positive coping,
10 attentional control, motivational level and attitudinal control. They also showed higher scores
11 than the players in control of negative and positive coping. Regarding the golfers, they scored
12 more in all the factors of the IPED less in motivational level. In general, higher scores are seen in
13 triathletes than in the other sports analyzed.

14 **Keywords:** psychological profile; triathlon; psychological skills; sports performance.

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

Resumo

1
2 O objetivo deste trabalho foi avaliar o perfil psicológico de uma amostra de triatletas *amador* e
3 compará-la com atletas de outras modalidades: atletismo, futebol e golfe. 520 atletas
4 participaram do estudo: 72 triatletas com idade entre 19 e 45 anos ($M = 34,90$, $DP = 6,97$), 109
5 atletas com idade entre 18 e 41 anos ($M = 27,71$, $DT = 6,25$), 252 jogadores com idade entre 18 e
6 42 ($M = 30,62$; $SD = 6,92$) e 87 golfistas com idade entre 18 e 44 anos ($M = 27,21$; $SD = 7,55$).
7 O Inventário Psicológico do Desempenho Desportivo (IPED) foi utilizado para realizar o perfil
8 psicológico dos participantes. As análises mostraram que o grupo de triatletas teve pontuações
9 mais altas do que os atletas no controle de enfrentamentos negativos e positivos, controle de
10 atenção, nível motivacional e controle atitudinal. Eles também apresentaram pontuações mais
11 altas do que os jogadores no controle de enfrentamentos negativos e positivos. Quanto aos
12 golfistas, eles marcaram mais em todos os fatores do IPED menos em nível motivacional. Em
13 geral, pontuações mais altas são observadas nos triatletas do que nos outros esportes analisados.
14 **Palavras-chave:** perfil psicológico; triatlo; habilidades psicológicas; desempenho esportivo.

15

16

17

18

19

20

21

22

23

Introducción

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31

El perfil psicológico del deportista hace referencia a un conjunto de variables psicológicas que podrían incidir en el rendimiento competitivo (Hernández-Mendo, 2006; Reche-García, Cepero-González, y Rojas-Ruiz, 2012). De hecho, se considera que podrían tener un efecto modulador en otras variables físicas o técnico-tácticas, condicionando así el comportamiento del deportista en contextos de entrenamiento y competición (Olmedilla et al., 2015). Por ese motivo, conocerlo permite mejorar los procesos de entrenamiento y aumentar las posibilidades de éxito en las diferentes competiciones deportivas (López-Gullón et al., 2012; Massuça, Fragoso, y Teles, 2014; Parry, Chinnasamy, Papadopoulou, Noakes, y Micklewright, 2011). Entre las variables que constituyen este perfil psicológico se encuentran algunas como el control atencional, el control visuo-imaginativo, la autoconfianza, el control del afrontamiento o el nivel motivacional (Berengüí et al., 2012; Hernández-Mendo, Morales-Sánchez, y Peñalver, 2014; López-Gullón et al., 2011).

Diversos trabajos han analizado las relaciones entre el perfil psicológico de los deportistas y el rendimiento deportivo. Entre ellos, Fernandes, Bombas, Lázaro, y Vasconcelos-Raposo (2007) analizaron el perfil psicológico en una muestra de deportistas adolescentes de vela, encontrando que la capacidad de visualización y la motivación predecían significativamente el rendimiento en esta disciplina. Por otro lado, López-Gullón et al. (2011) pusieron de relieve que las variables autoconfianza y control actitudinal permitían diferenciar a luchadores de élite y *amateur* en las disciplinas Libre Olímpica y Grecorromana. También, Heazlewood y Burke (2011) observaron en un grupo de triatletas que el rendimiento en una prueba de *ironman* se podía explicar mediante la percepción de eficacia de los deportistas. En otro trabajo realizado por Álvarez, Estevan, Falcó, Hernández-Mendo, y Castillo (2014) se observó, en una muestra de taekwondistas universitarios, que el perfil psicológico estaba relacionado con el número de combates ganados.

Otros trabajos, aunque no analizan el rendimiento deportivo de manera directa, han observado que el perfil psicológico deportivo está relacionado con otras variables psicológicas que pueden considerarse importantes predictoras del éxito deportivo, tales como la ansiedad

1 competitiva o la confianza con la que se afronta una competición (Dias, Cruz, y Fonseca, 2011;
2 Han, Kim y Zaichkowsky, 2013; Ortín-Montero, De la Vega, y Gosálvez-Botella, 2013). En esta
3 línea, Urra (2014) observó que entrenar las estrategias de afrontamiento era positivo para
4 disminuir la ansiedad precompetitiva. A su vez, Morillo, Reigal, y Hernández-Mendo (2016)
5 encontraron en una muestra de jugadores de balonmano playa que variables que forman parte del
6 perfil psicológico, como el control de afrontamiento, el control visuo-imaginativo o el nivel
7 motivacional estaban relacionadas con el nivel de ansiedad cognitiva y somática.

8
9 En el conjunto de deportes existentes, el triatlón, que está constituido por las disciplinas
10 natación, ciclismo y carrera a pie, se caracteriza por ser uno de los más exigentes (Cejuela, Pérez,
11 Villa, Cortell, y Rodríguez, 2007; Comotto, Bottoni, Moci, y Piacentini, 2015). En los últimos
12 años se ha incrementado el interés por mejorar los procesos de entrenamiento y la respuesta de
13 los triatletas en la competición, lo que ha generado la aparición de diversas investigaciones que
14 han evaluado aspectos tanto físicos como psicológicos (Landers et al., 2013; Lepers, Knechtle, y
15 Stapley, 2013; López-Cazorla, Hernández-Mendo, Reigal, y Morales-Sánchez, 2015; Marongiu
16 et al., 2013; Taylor y Smith, 2014; Wilson, 2015). Algunas investigaciones han analizado los
17 perfiles psicológicos del triatleta (Jaenes, Peñaloza, Navarrete, y Bohórquez, 2012; López-
18 Cazorla et al., 2015), aunque aún es escasa la información que hay al respecto y se requiere un
19 mayor desarrollo de estos conocimientos. Como ejemplo de ellos, Jaenes et al. (2012) mostró
20 que los triatletas presentaban niveles de ansiedad cognitiva y somática bajas, y niveles de
21 autoconfianza altos.

22
23 Uno de los instrumentos disponibles en castellano para evaluar estas variables es el
24 Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva (IPED) (Hernández-Mendo, 2006; Hernández-
25 Mendo et al., 2014), instrumento que supone una adaptación al castellano del *Psychological*
26 *Performance Inventory* (PPI) de Loehr (1986, 1990). Este instrumento recoge un espectro amplio
27 de información sobre diferentes habilidades psicológicas en deportistas y ha sido contrastada su
28 utilidad en diversas investigaciones (Álvarez et al., 2014; Berengüí et al., 2012; Gucciardi y
29 Jones, 2012; López-Cazorla et al., 2015; Morillo et al., 2016).

30

1 En estos y otros trabajos se ha puesto de relieve las diferencias entre deportistas de
2 diferentes modalidades en su perfil psicológico, lo que podría señalar la posibilidad de que exista
3 un patrón definido para cada deporte. Como ejemplo, Álvarez et al. (2014) encontró en una
4 muestra de taekwondistas universitarios de competición una mayor puntuación en nivel
5 motivacional, control de afrontamiento positivo y control actitudinal, siendo el afrontamiento
6 negativo la variable que menor valoración obtuvo. Además, estos datos fueron similares a otros
7 encontrados por López-Gullón et al. (2011) en una muestra de luchadores de Libre Olímpica y
8 Greco-romana, tanto en nivel de élite como *amateur*. Del mismo modo, Morillo et al. (2016)
9 observaron en jugadores de balonmano playa que las puntuaciones más elevadas correspondieron
10 a los factores nivel motivacional y control de afrontamiento positivo, y las menores al control de
11 afrontamiento negativo y al control atencional. Por otro lado, en el trabajo desarrollado por
12 López-Cazorla et al. (2015) con triatletas, las puntuaciones más elevadas las obtuvieron las
13 dimensiones control de afrontamiento positivo y control actitudinal.

14

15 A la luz de la literatura existente, se aprecia una importante carencia de estudios que
16 analicen el perfil psicológico en triatletas. Debido a este motivo y la importancia que tienen en el
17 rendimiento de los deportistas, el objetivo del presente trabajo es evaluar el perfil psicológico
18 deportivo de un grupo de triatletas y compararlo con el de otros deportistas para analizar posibles
19 diferencias entre ellos.

20

21

22

23

Método

Participantes

25 Participaron en el estudio 520 deportistas *amateurs*: 72 triatletas con edades entre los 19 y
26 45 años ($M = 34.90$; $DT = 6.97$), 109 atletas con edades entre los 18 y 41 años ($M = 27.71$; $DT =$
27 6.25), 252 futbolistas con edades entre los 18 y 42 años ($M = 30.62$; $DT = 6.92$) y 87 golfistas
28 con edades entre los 18 y 44 años ($M = 27.21$; $DT = 7.55$). La muestra seleccionada estuvo
29 constituida por deportistas aficionados que participaban en pruebas a nivel local, regional y
30 nacional. Ninguno de ellos era deportista profesional y tenían al menos cinco años de experiencia
31 deportiva. Todos los triatletas pertenecían a las Federaciones Andaluza o Valencia de triatlón. El

1 resto de participantes eran usuarios de la plataforma MENPAS a los que se le solicitó participar
2 en el estudio, los cuales pertenecían a diferentes comunidades autónomas españolas.

3

4 **Instrumentos y material**

5 Se empleó la adaptación al castellano (Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva -
6 IPED; Hernández-Mendo, 2006; Hernández-Mendo et al., 2014) del *Psychological Performance*
7 *Inventory* (PPI) de Loehr (1986, 1990) para valorar diferentes habilidades del perfil psicológico
8 competitivo del deportista. Constituido por 42 ítems, se divide en los siguientes factores:
9 autoconfianza (e.g., *Me veo más como un perdedor que como un ganador durante las*
10 *competiciones*), control de afrontamiento negativo (e.g., *Me enfado y frustró durante la*
11 *competición*), control atencional (e.g., *Llego a distraerme y perder mi concentración durante la*
12 *competición*), control visu-imaginativo (e.g., *Antes de la competición, me imagino a mi mismo*
13 *ejecutando mis acciones y rindiendo perfectamente*), nivel motivacional (e.g., *Estoy muy*
14 *motivado para dar lo mejor de mí en la competición*), control de afrontamiento positivo (e.g.,
15 *Puedo mantener emociones positivas durante la competición*) y control actitudinal (e.g., *Durante*
16 *la competición pienso positivamente*). A este cuestionario se responde mediante escala tipo
17 Likert de 1 (*casi nunca*) a 5 (*casi siempre*). Los análisis de consistencia interna ofrecieron los
18 siguientes valores de Alfa de Cronbach: Autoconfianza = “.77”; Control de afrontamiento
19 negativo = “.76”; Control atencional = “.82”; Control visuo-imaginativo = “.81”; Nivel
20 motivacional = “.75”; Control de afrontamiento positivo = “.74”; Control actitudinal = “.76”.

21 A través de un cuestionario que los participantes debían rellenar durante su registro en la
22 plataforma de evaluación psicosocial MENPAS (www.menpas.com) (González-Ruiz,
23 Hernández-Mendo, y Pastrana-Brincones, 2010), se obtuvo información de la edad, género y el
24 tipo de práctica físico-deportiva desarrollada. Esta plataforma permite el registro gratuito del
25 usuario y acceder a 20 áreas de trabajo que ofrecen amplias posibilidades en la evaluación
26 psicológica del deportista.

27

28 **Procedimiento**

29 La captación de la muestra de triatletas se realizó a través de las respectivas federaciones
30 deportivas, elaborándose un escrito donde se explicaba la finalidad de la investigación y
31 pidiéndoles la colaboración para difundir el objetivo investigador entre sus deportistas con fichas

1 federativas, correos electrónicos, páginas sociales y clubes. Además se difundió la información
2 en diversas competiciones locales y regionales. Los demás participantes eran usuarios de la
3 plataforma MENPAS a los que se le solicitó su participación en el estudio.

4 Posteriormente se obtuvo el consentimiento informado de los deportistas que quisieron
5 participar en el estudio y se les informó que los datos personales serían confidenciales, que los
6 resultados serían utilizados exclusivamente para la investigación y que podrían acceder a ellos si
7 lo solicitaran. Además, durante todo el proceso de investigación se respetaron los principios
8 establecidos en la declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013).

9 Los cuestionarios fueron cumplimentados entre los meses de marzo y mayo del año 2013
10 por los deportistas a través de la plataforma de evaluación psicosocial MENPAS (González-Ruiz
11 et al., 2010). Para poder acceder a la plataforma, los participantes debían registrarse en ella y
12 tener acceso a internet. Posteriormente, los investigadores accedieron a la plataforma para poder
13 recopilar la información generada por los deportistas. Para resolver cualquier duda que pudiera
14 surgir durante el proceso, los participantes tenían información de contacto de los responsables
15 del estudio.

16

17 **Análisis de los datos**

18 Los datos fueron sometidos a análisis descriptivos e inferenciales. Se comprobó, además,
19 la normalidad de los mismos (Kolmogorov-Smirnov) y el índice de fiabilidad de las diferentes
20 escalas (Alfa de Cronbach). Para analizar las diferencias entre grupos se utilizaron las técnicas de
21 U-Mann Whitney y *t*-student de acuerdo al grado de normalidad de las distribuciones. Para el
22 procesamiento estadístico de los datos se ha usado el programa informatizado SPSS en su
23 versión 20.0.

24

Resultados

25 En la tabla 1 se muestran los valores de asimetría, curtosis y la prueba de Kolmogorov-
26 Smirnov. Como se puede observar, los datos muestran que para los participantes en atletismo las
27 distribuciones de autoconfianza, así como nivel motivacional para los golfistas, no muestran
28 normalidad. Para los futbolistas, las distribuciones de datos para varios factores del IPED
29 muestran problemas de normalidad, por lo que se decidió utilizar estadísticos no paramétricos
30 para comparar los diversos deportes estos casos. En la tabla 2 se muestran las medias y
31 desviaciones típicas de los datos analizados.

1 **Tabla 1:** Valores de asimetría, curtosis y Kolmogorov-Smirnov

	Atletismo			Fútbol			Golf			Triatlón		
	<i>A</i>	<i>K</i>	<i>z</i>	<i>A</i>	<i>K</i>	<i>Z</i>	<i>A</i>	<i>K</i>	<i>z</i>	<i>A</i>	<i>K</i>	<i>z</i>
AC	-.55	-.61	1.46 *	-.49	-.28	1.95 ***	-.42	.21	.78	-.21	-.72	.92
CAN	-.67	.99	1.18	-.18	-.50	1.24	-.54	.23	.85	-.72	.81	1.14
CAT	-.64	.79	1.17	-.23	-.58	1.33	-.40	-.05	1.15	-.68	1.81	.77
CVI	-.20	-.63	.77	-.45	-.02	1.27	-.11	-.88	.95	-.50	-.18	.98
NM	-.25	-.62	.80	-.77	.75	1.74 **	-.88	.43	1.51 *	-.27	-.09	.65
CAP	.09	-.83	1.02	-.60	-.12	1.61 *	-.44	-.12	.95	-.72	.96	.96
CACT	-.16	-.76	.75	-.76	.42	1.88 **	-.40	-.27	.87	-.59	-.30	1.06

2 AC = Autoconfianza; CAN = Control de Afrontamiento Negativo; CAT = Control Atencional; CVI = Control
 3 Visuo-imaginativo; NM = Nivel Motivacional; CAP = Control de Afrontamiento Positivo; CACT = Control
 4 Actitudinal; A = Asimetría; K = Curtosis; z = Kolmogorov-Smirnov.

5 * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

6

7

8

9

Tabla 2: Estadísticos descriptivos

	Atletismo		Fútbol		Golf		Triatlón	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
AC	22.02	5.01	24.04	3.99	21.71	4.39	23.71	3.67
CAN	21.23	3.70	21.34	4.31	19.94	4.60	23.04	4.03
CAT	20.28	3.67	21.04	3.81	19.17	4.01	21.93	3.59
CVI	21.22	5.54	22.25	4.66	19.34	5.41	22.65	4.58
NM	21.65	4.60	23.98	3.74	24.93	3.79	23.94	3.15
CAP	22.73	4.03	23.88	4.26	22.48	4.15	25.35	3.04
CACT	21.75	4.65	23.81	3.93	22.39	4.40	24.40	3.42

11 *M*= Media; *DT*= Desviación Típica; AC = Autoconfianza; CAN = Control de Afrontamiento
 12 Negativo; CAT = Control Atencional; CVI = Control Visuo-imaginativo; NM = Nivel
 13 Motivacional; CAP = Control de Afrontamiento Positivo; CACT = Control Actitudinal.

14

15

16 Los análisis efectuados indicaron diferencias entre el triatlón y el atletismo en los factores
 17 control de afrontamiento negativo ($t_{179} = -3.11$; $p < .01$), control atencional ($t_{179} = -2.99$; $p < .01$),
 18 nivel motivacional ($t_{179} = -3.69$; $p < .001$), control de afrontamiento positivo ($t_{179} = -4.69$; $p < .001$) y control actitudinal ($t_{179} = -4.15$; $p < .001$) (Figura 1). En todos los casos los participantes
 19 en triatlón obtuvieron puntuaciones más elevadas.
 20

21

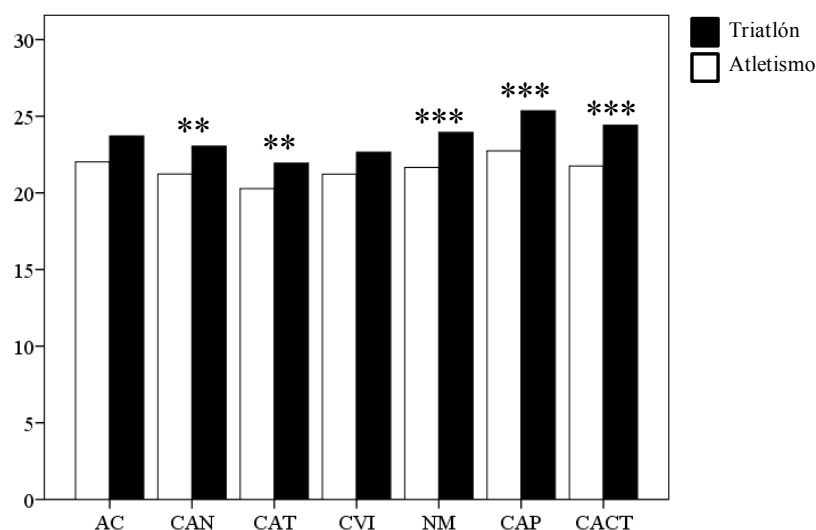


Figura 1. Diferencias entre grupo triatlón y atletismo en las medidas del IPED

AC = Autoconfianza; CAN = Control de Afrontamiento Negativo; CAT = Control Atencional; CVI = Control Visuo-imaginativo; NM = Nivel Motivacional; CAP = Control de Afrontamiento Positivo; CACT = Control Actitudinal.

** $p < .01$; *** $p < .001$

1
2
3
4
5
6
7
8

9 También mostró diferencias entre el triatlón y el golf en los factores autoconfianza ($t_{157} =$
10 3.07 ; $p < .01$), control de afrontamiento negativo ($t_{157} = -4.47$; $p < .001$), control atencional ($t_{157} =$
11 -4.52 ; $p < .001$), control visuo-imaginativo ($t_{157} = -4.10$; $p < .001$), nivel motivacional ($z = -2.40$;
12 $p < .05$), control de afrontamiento positivo ($t_{157} = -4.87$; $p < .001$) y control actitudinal ($t_{157} =$
13 3.17 ; $p < .01$) (Figura 2). En todos los casos los participantes en triatlón obtuvieron puntuaciones
14 más elevadas menos en nivel motivacional.

15

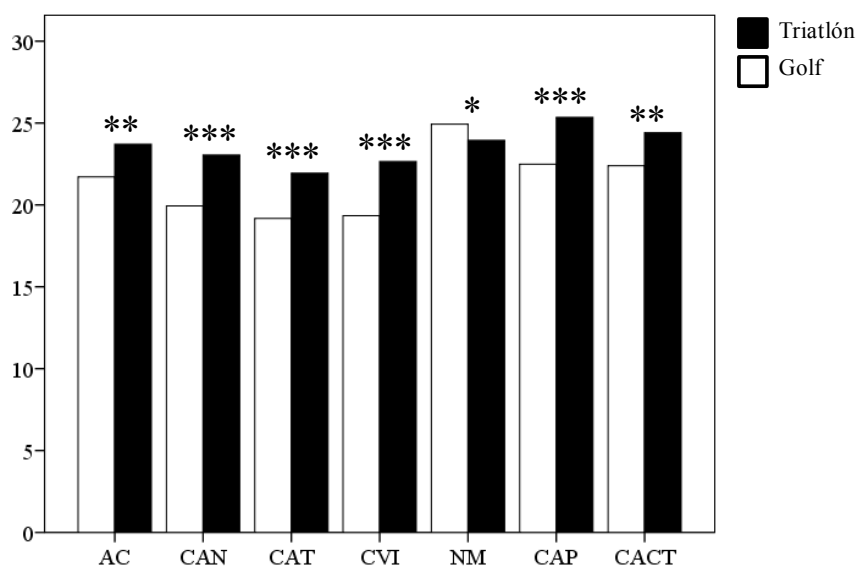


Figura 2. Diferencias entre grupo triatlón y golf en las medidas del IPED

AC = Autoconfianza; CAN = Control de Afrontamiento Negativo; CAT = Control Atencional; CVI = Control Visuo-imaginativo; NM = Nivel Motivacional; CAP = Control de Afrontamiento Positivo; CACT = Control Actitudinal.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

11

12 También ofreció diferencias entre el triatlón y el fútbol en el factor control de
13 afrontamiento negativo ($t_{322} = -2.99$; $p < .01$) y en control de afrontamiento positivo ($z = -2.42$; $p <$
14 $.05$) a favor del triatlón (figura 3).

15

1 afrontamiento positivo y negativo. Esto podría indicar que los triatletas requerirían tener unas
2 capacidades psicológicas que le permitieran adaptarse a la dureza de este deporte (Cejuela et al.,
3 2007; Comotto et al., 2015). Asimismo, a diferencia de los deportistas de otras modalidades
4 individuales, deben afrontar pruebas diferenciadas, lo que requiere una preparación física y
5 técnica amplia y exigente, sugiriendo un patrón psicológico adecuado para afrontar dicha
6 circunstancia.

7
8 En el conjunto de deportes, las diferencias que se reproducen entre el triatlón y el resto de
9 deportes son las existentes en el control de afrontamiento positivo y negativo. Las estrategias de
10 afrontamiento son habilidades esenciales en el deporte para adaptarse a situaciones estresantes y
11 reducir la ansiedad presentada por el deportista para asumir su tarea (Nicholls y Polman, 2007;
12 Verner-Filion et al., 2014). Además, las estrategias de afrontamiento se consideran un factor
13 esencial en el deporte como determinante del éxito (Pestillo de Oliveira et al., 2016). Así, aunque
14 este tipo de habilidades son necesarias en todos los deportes, aquellos de mayor dureza podrían
15 presentar mayores requerimientos psicológicos para poder llevarlas a cabo y obtener un mayor
16 rendimiento.

17
18 Con respecto a la comparación con el perfil de los golfistas, se encontró la única variable
19 en la que los golfistas presentaron niveles significativamente más altos fue en motivación,
20 mientras que los triatletas tuvieron puntuaciones más altas en el resto de las habilidades
21 psicológicas. Ambos deportes, aunque muy diferentes en cuanto a la tarea a realizar, se
22 caracterizan por su larga duración y ello puede implicar el requerimiento de mayores habilidades
23 de control de las emociones y un nivel motivacional alto para sostener el rendimiento, tanto en
24 competiciones como durante los entrenamientos. Esto puede implicar que los deportistas, tanto
25 de triatlón como de golf, practiquen estos deportes más por la motivación de la práctica en sí
26 (intrínseca) que por las recompensas extrínsecas que brinda el deporte profesional, en cuyo caso,
27 no estarían en juego.

28
29 A su vez, en relación a otros deportistas de diferentes modalidades (i.e. balonmano, fútbol
30 sala, rugby o taekwondo) que no habían jugado en sus selecciones nacionales, los cuales fueron
31 analizados en el estudio de Raimundi, Reigal y Hernández Mendo (2016), se observa que las

1 puntuaciones de los triatletas fueron superiores en la mayoría de las dimensiones del IPED. Esto
2 es congruente con los resultados expuestos en la presente investigación, lo cual sugiere que los
3 triatletas podrían desarrollar o poseer un perfil psicológico que le proporcionara las herramientas
4 adecuadas para adaptarse a este tipo de deporte.

5
6

7
8

Limitaciones y aplicaciones prácticas

9 El presente trabajo presenta una serie de limitaciones. Por un lado, al tratarse de una
10 muestra intencional, hay que ser cautos al interpretar los resultados. Se han seleccionado algunos
11 deportes específicos para su comparación con el triatlón (i.e. atletismo, fútbol, golf) y podría ser
12 interesante poder ampliar la muestra para comparar los perfiles con otros deportes, incluso, con
13 las otras disciplinas que componen el triatlón (i.e. natación y ciclismo). Por otro lado, en este
14 trabajo no se ha tenido en cuenta la variable de edad. En algunos trabajos se han encontrado
15 diferencias significativas en ciertas habilidades psicológicas (e.g. Gómez-López, Granero-
16 Gallegos, y Isorna-Folgar, 2013) aunque otros estudios no las han encontrado (Martínez-Moreno,
17 2017), por lo tanto es necesario seguir estudiando esta variable considerando cada deporte en
18 particular. Aunque posiblemente en un futuro la edad del triatleta disminuya debido a la
19 especialización que fue adquiriendo este deporte en los últimos años, actualmente la mayoría de
20 ellos compiten cuando han dejado de practicar otros deportes, lo cual eleva sus años y puede
21 hacer que el perfil de habilidades psicológicas se vuelva más homogéneo. A su vez, considerar
22 los perfiles en función del género en triatletas también puede ser interesante para conocer las
23 habilidades específicas y desarrollar programas de entrenamiento psicológico ajustados a las
24 necesidades de cada grupo en particular.

25
26

27 En cualquier caso, este trabajo supone una aproximación al análisis del perfil psicológico
28 deportivo del triatleta, aportando información en un ámbito de estudio poco explorado. Esto
29 puede ayudar a los psicólogos, entrenadores y preparadores físicos que trabajan con los triatletas
30 a evaluar las habilidades psicológicas de sus deportistas y a poder efectuar un trabajo más
31 efectivo de cara a la preparación de los mismos para afrontar los periodos de entrenamiento y
competitivos con mayores posibilidades de éxito. De hecho, otros trabajos anteriores han puesto

1 de relieve las relaciones existentes entre el perfil psicológico del deportista y otras variables
2 psicológicas que pueden afectar al rendimiento deportivo como la ansiedad estado competitiva o
3 el autoconcepto (López-Cazorla et al., 2015; Morillo et al., 2016), lo que pone de relieve la
4 importancia que puede tener explorar estas características en este tipo de deportistas.
5 Además, aunque se ha evaluado a una muestra aficionada, estos resultados sugieren este análisis
6 en población profesional, dado que posiblemente los datos sean parcialmente extrapolables a
7 ellos y les permitan obtener información relevante de cara a la preparación de sus deportistas.
8 Evaluar el perfil psicológico, y con ello planificar el entrenamiento y la optimización de estas
9 habilidades que contribuyen al rendimiento deportivo es una tarea de incuestionable valor para
10 los profesionales del deporte. Específicamente para el psicólogo que trabaja con deportistas, el
11 entrenamiento en recursos y técnicas (e.g. la detención del pensamiento, la imaginación o la
12 refocalización de la atención) constituye una importante labor, por lo tanto, el conocimiento del
13 estado de estas habilidades es indispensable para la eficacia de esta labor.

14

15

Referencias

- 16 Álvarez, O., Estevan, I., Falcó, C., Hernández-Mendo, A., y Castillo, I. (2014). Perfil de
17 habilidades psicológicas en taekwondistas universitarios y su relación con el éxito en
18 competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 13-20.
- 19 Berengüí, R., García-Pallarés, J., López-Gullón, J. M., Garcés de Los Fayos, E. J., Cuevas-
20 Caravaca, E., y Martínez-Abellán, A. (2012). Habilidades psicológicas fundamentales en
21 las Luchas Olímpicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 19-22.
- 22 Cejuela, D. R., Pérez, D., Villa, D., Cortell, D., y Rodríguez, D. (2007). Análisis de los factores
23 de rendimiento en triatlón distancia sprint. *Journal of Human Sport and Exercise*, 2, 1-25.
- 24 Comotto, S., Bottoni, A., Moci, E., y Piacentini, M. F. (2015). Analysis of session-RPE and
25 profile of mood states during a triathlon training camp. *The Journal of Sports Medicine
26 and Physical Fitness*, 55, 361-367.

- 1 Dias, C., Cruz, J. F., y Fonseca, A. M. (2011). Ansiedad, percepción de amenaza y estrategias de
2 afrontamiento en el deporte: diferencias individuales en el rasgo de ansiedad. *Ansiedad y*
3 *Estrés*, 17, 1-13.
- 4 Fernandes, H. M., Bombas, C., Lázaro, J. P., y Vasconcelos-Raposo, J. (2007). Perfil psicológico
5 e sua importância no rendimento em vela. *Motricidade*, 3, 24-32.
- 6 Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., y Isorna-Folgar, M. (2013). Análisis de los factores
7 psicológicos que afectan a los piragüistas en el alto rendimiento. *Revista Iberoamericana de*
8 *Evaluación Psicológica*, 35, 57-76.
- 9 González-Ruiz, S. L., Hernández-Mendo, A., y Pastrana-Brincones, J. L. (2010). Herramienta
10 software para la evaluación psicosocial de deportistas y entornos deportivos. *Lecturas:*
11 *EF y Deportes. Revista Digital*, 15, mayo. [Consulta: 29 de mayo de 2010].
- 12 Gucciardi, D. F., y Jones, M. I. (2012). Beyond optimal performance: Mental toughness profiles
13 and developmental success in adolescent cricketers. *Journal of Sport and exercise*
14 *Psychology*, 34, 16-36. doi:10.1123/jsep.34.1.16
- 15 Han, D. H., Kim, S. M., y Zaichkowsky, L. (2013). Insecure attachment and anxiety in student
16 athletes. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 53, 274-282.
- 17 Heazlewood, I., y Burke, S. (2011). Self-efficacy and its relationship to selected sport
18 psychological constructs in the prediction of performance in ironman triathlon. *Journal of*
19 *Human Sport and Exercise*, 6, 328-350. doi:10.4100/jhse.2011.62.14
- 20 Hernández-Mendo, A. (2006). Un cuestionario para la evaluación psicológica de la ejecución
21 deportiva: Estudio complementario entre TCT y TRI. *Revista de Psicología del Deporte.*
22 *15*, 71-93.

- 1 Hernández-Mendo, A., Morales-Sánchez, V., y Peñalver, I. (2014). Replicación de las
2 propiedades psicométricas del Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva. *Revista de*
3 *Psicología del Deporte*, 23, 311-324.
- 4 Jaenes, J. C., Peñaloza, R., Navarrete, K. G., y Bohórquez, M^a. R. (2012). Ansiedad y
5 autoconfianza precompetitiva en triatletas. *Revista Iberoamericana de Psicología del*
6 *Ejercicio y el Deporte*, 7, 113-124.
- 7 Landers, G. J., Ong, K. B., Ackland, T. R., Blanksby, B. A., Main, L. C., y Smith, D. (2013).
8 Kinanthropometric differences between 1997 World championship junior elite and 2011
9 national junior elite triathletes. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 16, 444-449.
10 doi:10.1016/j.jsams.2012.09.006
- 11 Lepers, R., Knechtle, B., y Stapley, P. J. (2013). Trends in triathlon performance: Effects of sex
12 and age. *Sports Medicine*, 43, 851-863. doi:10.1007/s40279-013-0067-4
- 13 Loehr, J. E. (1986). *Mental Toughness Training for Sports: Achieving Athletic Excellence*.
14 Lexington: Stephen Greene Press.
- 15 Loehr, J. E. (1990). *The Mental Game*. New York: Plum Book.
- 16 López-Cazorla, R., Hernández-Mendo, A., Reigal, R. E., y Morales-Sánchez, V. (2015).
17 Relaciones entre el autoconcepto y el perfil psicológico deportivo en triatletas. *Cuadernos*
18 *de Psicología del Deporte*, 15, 95-102.
- 19 López-Gullón, J. M., García-Pallarés, J., Berengüi, R., Martínez-Moreno, A., Morales-Baños, V.,
20 Torres-Bonete, M. D., y Díaz, A. (2011). Factores físicos y psicológicos predictores del
21 éxito en lucha olímpica. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 573-588.
- 22 López-Gullón, J. M., Torres-Bonete, M. D., Berengüi-Gil, R., Díaz, A., Martínez-Moreno, A.,
23 Morales-Baños, V., y García-Pallarés, J. (2012). Rendimiento físico y psicológico en

- 1 lucha olímpica: Predictores del éxito en lucha femenina. *Anales de psicología*, 28, 215-
2 222.
- 3 Marongiu, E., Crisafulli, A., Pinna, M., Ghiani, G., Degortes, N., Concu, A., y Tocco, F. (2013).
4 Evaluation of reliability of field tests to predict performance during Ironman Triathlon.
5 *Sport Sciences for Health*, 9, 65-71.
- 6 Martínez-Moreno, A. (2017). Calidad en el deporte de élite. Análisis de fortalezas y debilidades
7 psicológicas en jugadores de balonmano. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17, 19-
8 24.
- 9 Massuça, L. M., Fragoso, I., y Teles, J. (2014). Attributes of top elite team-handball players. *The*
10 *Journal of Strength and Conditioning Research*, 28, 178-186.
11 doi:10.1519/JSC.0b013e318295d50e
- 12 Morillo, J. P., Reigal, R.E., y Hernández-Mendo, A. (2016). Relaciones entre el perfil
13 psicológico deportivo y la ansiedad competitiva en jugadores de balonmano playa.
14 *Revista de psicología del deporte*, 25, 0121-128.
- 15 Nicholls, A. R., y Polman, R. C. (2007). Coping in sport: A systematic review. *Journal of Sports*
16 *Sciences*, 25, 11-31. doi:10.1080/02640410600630654
17
- 18 Olmedilla, A., Ortega, E., Garcés de los Fayos, E., Abenza, L., Blas, A., y Laguna, M. (2015).
19 Perfil psicológico de los jugadores profesionales de balonmano y diferencias entre
20 puestos específicos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 177-184.
21 doi:10.1016/j.rlp.2015.06.005
- 22 Ortín-Montero, F. J., De la Vega, R., y Gosálvez-Botella, J. (2013). Optimismo, ansiedad-estado
23 y autoconfianza en jóvenes jugadores de balonmano. *Anales de Psicología*, 29, 637-641.

- 1 Parry, D., Chinnasamy, C., Papadopoulou, E., Noakes, T., y Micklewright, D. (2011). Cognition
2 and performance: anxiety, mood and perceived exertion among Ironman triathletes.
3 *British Journal of Sports Medicine*, 45, 1088-1094. doi:10.1136/bjism.2010.072637
- 4 Pestillo de Oliveira, L., Andrade do Nascimento Junior, J. R., Nickenig-Vissoci, J. R., Ferreira,
5 L., Norraila da Silva, P., y Lopes-Vieira, J. L. (2016). Motivación autodeterminada y
6 estrategias de afrontamiento en futbolistas: Un estudio con jugadores en diferentes fases
7 de desarrollo deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 25, 261-269.
- 8
- 9 Raimundi, M. J., Reigal, R. E., y Hernández Mendo, A. (2016). Adaptación argentina del
10 Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva (IPED): validez, fiabilidad y
11 precisión. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16, 211-222.
- 12 Reche-García, C., Cepero-González, M., y Rojas-Ruiz, F. J. (2012). Perfil psicológico en
13 esgrimistas de alto rendimiento. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7, 35-44.
- 14 Taylor, D., y Smith, M. F. (2014). Effects of deceptive running speed on physiology, perceptual
15 responses, and performance during sprint-distance triathlon. *Physiology and behavior*,
16 133, 45-52. doi:10.1016/j.physbeh.2014.05.002
- 17 Urra, B. (2014). Evaluación de la efectividad del entrenamiento de estrategias de afrontamiento
18 en el nivel de ansiedad precompetitiva en tenisesistas. *Revista de Psicología del*
19 *Deporte*, 23, 67-74.
- 20 Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., Donahue, E. G., Moreau, É., Martin, A., Mageau, G. A., y
21 Martin, A. (2014). Passion, coping, and anxiety in sport: The interplay between key
22 motivational and self-regulatory processes. *International Journal of Sport Psychology*,
23 45, 516-537. doi:10.7352/IJSP2014.45.516

- 1 Wilson, P. B. (2015). Dietary and non-dietary correlates of gastrointestinal distress during the
2 cycle and run of a triathlon. *European Journal of Sport Science*, 16, 1-7.
3 doi:10.1080/17461391.2015.1046191
- 4 World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical
5 principles for medical research involving human subjects. *Journal of American Medical*
6 *Association*, 310, 2191-2194. doi:10.1001/jama.2013.281053
- 7

Perfil Psicológico Deportivo y Ansiedad Estado Competitiva en Triatletas

Rafael E. Reigal*, Joaquin Delgado Giralt*, Rafael López Cazorla* y Antonio Hernández-Mendo^{1*}

PSYCHOLOGICAL SPORT PROFILE AND COMPETITIVE STATE ANXIETY IN TRIATHLETES

KEYWORDS: psychological profile; anxiety; self-confidence; triathletes.

ABSTRACT: The purpose of this study was to examine the relationship between psychological profile and competitive state anxiety in a group of triathletes. Participated in this study 94 athletes aged between 19 and 55 years ($M = 35.44$; $SD = 8.17$). Psychological Inventory for Sport Performance (IPED) was used to analyze the psychological profile of the participants and the Inventory for Anxiety State in Competition-2 (CSAI-2) to assess state anxiety. Correlation analyzes performed showed significant relationships between the constructs studied, except for the visual-imaginative control and the motivational level with the cognitive and somatic state anxiety. In addition, the proposed linear regression models proved that both anxiety manifestations were predicted by the negative coping control, and that self-confidence was predicted by the negative coping control, the attentional control and the visual-imaginative control.

La ansiedad estado en la competición deportiva y su influencia en el rendimiento es uno de los objetos de estudio más prolíficos en psicología del deporte en los últimos años (Arruda, Aoki, Paludo y Moreira, 2017; Han, Kim y Zaichkowsky, 2013; Lee y Shin, 2016; León-Prados, Fuentes y Calvo, 2014). La ansiedad estado en el contexto deportivo haría referencia a una reacción de tensión que se pone de relieve en situaciones de competición y en relación a la ejecución deportiva (Dosil, 2004; Hagan Jr, Pollmann y Schack, 2017; Ortín-Montero, De la Vega y Gosálvez-Botella, 2013). En el ámbito deportivo, la competición genera una valoración de la tarea que se va a afrontar y de la capacidad para llevarla a cabo con éxito. Si existe incertidumbre sobre la habilidad que se tiene para superarla o se atribuye una gran importancia al resultado puede conllevar la aparición de estos estados (Andrade, Lois y Arce, 2007; Hammermeister y Burton, 2001).

Desde la Teoría Muntidimensional de la Ansiedad (Burton, 1988; Martens, Burton, Vealey, Bump y Smith, (1990) se indicó que la ansiedad competitiva en los deportistas podría descomponerse en ansiedad cognitiva (reacción cognitiva ante la ansiedad), ansiedad somática (nivel de activación autónoma) y autoconfianza (creencia de que se puede lograr los propuesto y modulador de la ansiedad) (Martens et al., 1990; Pinto y Vázquez, 2013). Actualmente, este es uno de los modelos teóricos más extendidos y se puede encontrar aplicado en numerosas investigaciones que han evaluado la ansiedad en deportistas (Ara y Akalan, 2014; Rodríguez-Cayetano et al., 2017). Para analizarlo, Martens et al. (1990) desarrollaron el CSAI-2 (Competitive State Anxiety Inventory), el cual es uno de los instrumentos de evaluación de la ansiedad estado más utilizados.

¹ Correspondencia: Antonio Hernández Mendo. Depto. Psicología Social, A. S., T. S. y S. S. Facultad de Psicología. Campus de Teatinos, s/n . Universidad de Málaga. 29071 Málaga (Spain). E-mail: mendo@uma.es

Este trabajo ha sido financiado por el proyecto “La actividad física y el deporte como potenciadores del estilo de vida saludable: Evaluación del comportamiento deportivo desde metodologías no intrusivas [DEP2015-66069-P]. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Economía y Competitividad). Además ha recibido el apoyo del grupo de investigación “Evaluación Psicosocial en Contextos Naturales: Deporte y Consumo. (SEJ444)” de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (Junta de Andalucía).

*Universidad de Málaga

1 La manifestación de la ansiedad estado en los deportistas puede estar condicionada por
2 otros factores como el tipo de tarea a la que se enfrenta, la experiencia o las expectativas de éxito
3 (Ruiz-Juan, Zarauz y Flores-Allende, 2016; Zarauz y Ruiz-Juan, 2013). Específicamente, además
4 de la autoeficacia, incluida en el Modelo Muntidimensional de la Ansiedad, otras características
5 psicológicas podrían afectar a su desarrollo. Como ejemplo, Ortín-Montero et al. (2013)
6 observaron, en un grupo de jugadores juveniles de balonmano, que los perfiles de personalidad
7 optimista estaban asociados a menores índices de ansiedad fisiológica y a una mayor
8 autoeficacia. Garcia-Mas et al. (2011) analizaron a un grupo de jugadores de fútbol
9 preadolescentes y hallaron relaciones positivas entre la ansiedad cognitiva y el clima
10 motivacional orientado al *ego*. Morillo, Reigal y Hernández-Mendo (2016) observaron en un
11 grupo de jugadores de balonmano playa relaciones entre el perfil psicológico deportivo con la
12 ansiedad estado cognitiva, somática y la autoconfianza, siendo el control de afrontamiento
13 positivo y negativo uno de los principales predictores de la ansiedad y la confianza.

14 Por ello, para los profesionales de la psicología deportiva podría ser muy útil conocer el
15 perfil psicológico del deportista. Entre otros aspectos, aporta información sobre el desarrollo de
16 sus habilidades psicológicas relacionadas con la competición y permite valorar una serie de
17 variables vinculadas con el rendimiento deportivo (Fernandes, Bombas, Lázaro y Vasconcelos-
18 Raposo, 2007; Hernández-Mendo, 2006; Massuça, Fragoso y Teles, 2014; Morillo et al., 2016).
19 En el contexto de habla castellana, uno de los instrumentos que actualmente se está utilizando
20 para analizar estos perfiles es el Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva (IPED)
21 (Hernández-Mendo, 2006), el cual recoge información sobre los siguientes factores:
22 autoconfianza, control de afrontamiento negativo, control atencional, control visuo-imaginativo,
23 nivel motivacional, control de afrontamiento positivo y control actitudinal. Dicho cuestionario ha

1 sido utilizado en diferentes estudios siendo útil para analizar los constructos mencionados en
2 diferentes modalidades deportivas (Berengüí et al., 2012; López-Gullón et al., 2011; Morillo et
3 al., 2016).

4 Uno de los deportes que más crecimiento ha tenido en los últimos años es el triatlón
5 (Walker, Vleck, Ussher, y Sanjay, 2014), constituido por las disciplinas de natación, ciclismo y
6 carrera a pie (Cejuela, Pérez, Villa, Cortell y Rodríguez, 2007). Debido a este fenómeno de
7 crecimiento, se ha incrementado la necesidad de conocer diferentes aspectos de este deporte,
8 tanto para mejorar los procesos de entrenamiento como la respuesta de los participantes en la
9 competición, lo que ha generado la aparición de investigaciones que han intentado responder a
10 estas cuestiones (Landers et al., 2013; Lepers, Knechtle y Stapley, 2013). Algunas de ellas han
11 evaluado variables fisiológicas (Laursen, 2011; Marongiu et al., 2013), otras han indagado en
12 diferentes factores psicológicos (Bales y Bales, 2012; López, Hernández-Mendo, Reigal y
13 Morales-Sánchez, 2015; Taylor y Smith, 2013) o, incluso, han valorado los riesgos de lesión en
14 este deporte (Gosling, Donaldson, Forbes y Gabbe, 2013; Migliorini, 2011).

15 Específicamente, no existen demasiados trabajos que analicen conjuntamente los perfiles
16 psicológicos y su relación con los estados de ansiedad en el triatlón. No obstante, se pueden citar
17 algunos que han indagado en esta temática como el realizado por Jaenes, Peñaloza, Navarrete y
18 Bohórquez (2012), que evaluaron los niveles de ansiedad y autoconfianza precompetitiva en esta
19 disciplina deportiva y las compararon con otros deportes. En una línea similar, en el trabajo de
20 Parry, Chinnasamy, Papadopoulou, Noakes y Micklewright (2011), los autores concluyeron que
21 los niveles de ansiedad somática aumentaban significativamente antes de la competición y que
22 estaban relacionados con evaluaciones conscientes sobre ella. Por otro lado, Heazlewood y

1 Burke (2011) observaron que las creencias de autoeficacia condicionaban la ansiedad
2 manifestada ante una competición.

3 Sin embargo, a pesar de los trabajos que han ido apareciendo en los últimos años, aún son
4 escasas las investigaciones que han profundizado en los perfiles psicológicos de los triatletas y su
5 relación con los estados de ansiedad. Debido a las características de este deporte, en el que se
6 afrontan en solitario tareas muy exigentes (Cejuela et al., 2007), y por la importancia de la
7 ansiedad en el rendimiento deportivo (Jaenes et al., 2012), sería interesante conocer las
8 características psicológicas del deportista y sus relaciones con la ansiedad. Por ello, el objetivo
9 del presente trabajo es analizar las diferentes habilidades psicológicas evaluadas por el Inventario
10 Psicológico de Ejecución Deportiva (IPED), así como su relación y capacidad predictiva sobre la
11 ansiedad competitiva en una muestra de triatletas.

12 **Método**

13 **Participantes**

14 Participaron en la investigación 94 triatletas, 83 hombres (88.30%) y 11 mujeres
15 (11.70%), con edades entre 19 y 55 años ($M = 35.44$; $DT = 8.17$). La muestra seleccionada
16 estaba formada por una muestra triatletas *amateurs* que participaban en pruebas de nivel
17 nacional. Se excluyeron del estudio aquellos participantes que entrenaban irregularmente o
18 competían de forma ocasional. Todos los participantes pertenecían a las Federaciones Andaluza
19 o Valencia de triatlón.

20 **Instrumentos y material**

21 **Inventario del Estado de Ansiedad en Competición-2 (CSAI-2) (Martens et al.,**
22 **1990).** Se ha utilizado la versión en castellano de este cuestionario (Capdevila, 1997), que
23 permite evaluar la ansiedad estado competitiva. Constituido por 27 ítems, está estructurado en

1 tres factores: ansiedad cognitiva (ej., *Estoy concentrado en la competición*), ansiedad somática
2 (ej., *Estoy inquieto*) y autoconfianza (ej., *Confío en mí*). Este instrumento se responde mediante
3 escala tipo Likert desde 1 (casi nunca) a 5 (casi siempre). Los análisis de consistencia interna
4 (Alfa de Cronbach) ofrecieron valores de .71 para el factor ansiedad cognitiva, .82 para ansiedad
5 somática y .89 para autoconfianza.

6 **Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva (IPED) (Hernández-Mendo, 2006;**
7 **Hernández-Mendo, Morales-Sánchez, y Peñalver, 2014).** Este cuestionario es la adaptación en
8 castellano del *Psychological Performance Inventory* (PPI) de Loehr (1986, 1990) y es empleado
9 para valorar diferentes habilidades del perfil psicológico competitivo del deportista. Constituido
10 por 42 ítems, se divide en los siguientes factores: autoconfianza (ej., *Me veo más como un*
11 *perdedor que como un ganador durante las competiciones*), control de afrontamiento negativo
12 (ej., *Me enfado y frustró durante la competición*), control atencional (ej., *Llego a distraerme y*
13 *perder mi concentración durante la competición*), control visu-imaginativo (ej., *Antes de la*
14 *competición, me imagino a mi mismo ejecutando mis acciones y rindiendo perfectamente*), nivel
15 motivacional (ej., *Estoy muy motivado para dar lo mejor de mí en la competición*), control de
16 afrontamiento positivo (ej., *Puedo mantener emociones positivas durante la competición*) y
17 control actitudinal (ej., *Durante la competición pienso positivamente*). A este cuestionario se
18 responde mediante escala tipo Likert desde 1 (casi nunca) a 5 (casi siempre). Los análisis de
19 consistencia interna (Alfa de Cronbach) ofrecieron valores de .70 para el factor autoconfianza,
20 .71 para control de afrontamiento negativo, .63 para control atencional, .81 para control visu-
21 imaginativo, .68 para nivel motivacional, .69 para control de afrontamiento positivo y .73 para
22 control actitudinal.

23 **Procedimiento**

1 La captación de la muestra se realizó por dos vías: (1) se contactó con dos federaciones
2 autonómicas, la Federación Andaluza y Valenciana de Triatlón, elaborándose un escrito a estas
3 federaciones donde se explicaba la finalidad de la investigación, pidiéndoles la colaboración para
4 difundir el objetivo investigador a sus triatletas federados a través de *mailing* y páginas sociales;
5 (2), de forma paralela a la anterior, se realizaron unas octavillas que se difundieron en diversas
6 competiciones de triatlón de la Comunidad Andaluza. Tras la aceptación de los deportistas para
7 participar en el estudio se obtuvo el consentimiento informado. Además, durante todo el proceso
8 de investigación se respetaron los principios establecidos en la declaración de Helsinki.

9 Los cuestionarios fueron cumplimentados por los deportistas a través de la plataforma de
10 evaluación psicosocial MENPAS (Gonzalez-Ruiz, Hernández-Mendo y Pastrana-Brincones,
11 2010). La evaluación online tiene la ventaja de no estar sometida a la presión directa del
12 evaluador en el momento de la cumplimentación, aunque podría generar respuestas inadecuadas
13 debido a la falta de supervisión durante el ejercicio. Para poder ayudar a los participantes y que
14 no incurrieran en errores, se les facilitó información de contacto de los responsables del estudio
15 para que pudieran resolver cualquier duda, así como un tutorial de cumplimentación de dichos
16 cuestionarios. Además, en estudios anteriores como el de Raimundi, Reigal y Hernández-Mendo
17 (2016) se ha puesto de relieve adecuados niveles de consistencia interna de instrumentos como el
18 IPED al comparar su versión online con su versión en papel, lo que sugiere la adecuación de este
19 formato para su uso en investigación.

20 La recepción de los cuestionarios se efectuó entre los meses de marzo y abril del año
21 2013, justo antes del comienzo del calendario de competiciones nacionales. Se indicó a los
22 participantes que debían cumplimentar los cuestionarios una semana antes del inicio de las
23 competiciones en las que iban a participar.

1 **Análisis de los datos**

2 Los datos fueron sometidos a análisis descriptivos e inferenciales. Se comprobó, además,
 3 la normalidad de los mismos (Kolmogorov-Smirnov) y el índice de fiabilidad de las diferentes
 4 escalas (Alfa de Cronbach). Para analizar las correlaciones entre las medidas objeto de estudio se
 5 utilizó el coeficiente bivariado de Pearson. La capacidad predictiva del perfil psicológico de los
 6 deportistas sobre los niveles de ansiedad se evaluaron mediante análisis de regresión lineal,
 7 utilizando el procedimiento de pasos sucesivos (Ruiz-Barquín, 2008). Para el procesamiento
 8 estadístico de los datos se ha usado el programa informatizado SPSS en su versión 20.0.

9 **Resultados**

10 La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio, así como los
 11 análisis de normalidad de los datos.

12 Tabla 1
 13 *Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Normalidad de los Factores del IPED y del CSAI-2*

	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis	<i>Z</i>
IPED					
Autoconfianza	23.14	3.80	.21	-.57	.79
Afrontamiento negativo	22.43	4.15	.48	-.20	1.35
Control atencional	21.90	3.66	.52	1.15	1.03
Control viso-imaginativo	22.18	4.72	.43	-.34	.94
Nivel motivacional	23.51	3.30	.18	-.44	.85
Afrontamiento positivo	24.71	3.41	.76	.71	1.12
Control actitudinal	23.98	3.65	.58	-.33	1.28
CSAI-2					
Cognitiva	23.14	3.80	.10	-.54	.73
Somática	22.43	4.15	-.11	-.60	.71
Autoconfianza	21.90	3.66	-.29	-.23	.60

14 *Nota.* *Z* = Kolmogorov-Smirnov

15 Como se puede observar, los resultados muestran que la distribución de los datos para
 16 cada una de las escalas sigue una tendencia normal. En la Tabla 2 se muestran las correlaciones
 17 (Pearson) establecidas entre las variables.

1 Tabla 2
 2 *Nivel de Correlación (Pearson) entre los Factores del IPED y del CSAI-2*

	CSAI-2		
	Cognitiva	Somática	Autoconfianza
IPED			
Autoconfianza	-.37***	-.28***	.68***
Afrontamiento negativo	-.55***	-.62***	.57***
Control atencional	-.45***	-.42***	.46***
Control viso-imaginativo	.04	.04	.43***
Nivel motivacional	.03	.06	.39***
Afrontamiento positivo	-.24*	-.30**	.58***
Control actitudinal	-.33**	-.40***	.68***

3 * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

4 Los análisis de correlaciones indicaron valores significativos en las asociaciones de la
 5 mayoría de variables, a excepción del control viso-imaginativo y el nivel motivacional con la
 6 ansiedad cognitiva y somática.

7 En la Tabla 3 se muestran los análisis de regresión lineal efectuados (técnica de pasos
 8 sucesivos). Algunas variables fueron excluidas de los modelos por falta de significación ($p >$
 9 $.05$). Además no se incluyó en modelo de regresión para predecir los valores de la autoconfianza
 10 del CSAI-2 la autoconfianza del IPED por ser constructos similares. Los resultantes cumplen los
 11 supuestos de aceptación del modelo, como la linealidad en la relación entre variables predictoras
 12 y criterio, así como la homocedasticidad y distribución normal de los residuos, cuyo valor medio
 13 es 0 y la desviación típica prácticamente 1 (.99). Además, los valores de Durbin-Watson son
 14 adecuados, dado que se encuentran en un rango entre 1.66 y 2.06. Pardo y Ruiz (2005)
 15 consideran que cuando el estadístico se encuentra entre 1.5 y 2.5 se puede asumir que los
 16 residuos son independientes, cumpliéndose el supuesto de independencia de las variables
 17 independientes con respecto a la dependiente. Por otro lado, los estadísticos de colinealidad
 18 indican valores aceptables de inflación de la varianza (entre 1.00 y 1.79) y del índice de
 19 Tolerancia (entre .56 y 1.00) (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

1 Tabla 3
 2 *Modelos de Regresión Lineal (Pasos Sucesivos) para Predecir los Valores del CSAI-2*

Variable criterio	Variables Predictoras	R	R ² corregida	D-W	Beta	T	T	FIV
CSAI-2 Cognitiva		.55	.30	2.06				
	IPED A-				-.555	-6.39***	1.00	1.00
CSAI-2 Somática		.62	.38	1.66				
	IPED A-				-.620	-7.58**	1.00	1.00
CSAI-2 Autoconfianza		.73	.52	1.98				
	IPED AC				.446	4.63***	.56	1.79
	IPED A-				.275	3.12**	.66	1.51
	IPED CVI				.166	2.06*	.79	1.16

3 *Nota. IPED A- = Control de afrontamiento negativo; IPED AC = Control actitudinal;*
 4 *IPED CVI = Control visu-imaginativo*
 5 **p < .05; **p < .01; ***p < .001*

6 Tal y como se puede observar en la Tabla 3, los análisis indican que el factor *control de*
 7 *afrontamiento negativo* del *IPED* predice significativamente las puntuaciones de *ansiedad*
 8 *cognitiva* (R = .55; R² corregida = .30; F = 40.87; p < .001) y *ansiedad somática* del *CSAI* (R =
 9 .62; R² corregida = .38; F = 57.48; p < .001). Asimismo, los factores *control actitudinal*,
 10 *afrontamiento negativo* y *control visuo-imaginativo* del *IPED* predicen significativamente las
 11 puntuaciones de *autoconfianza* del *CSAI-2* (R = .73; R² corregida = .52; F = 34.29; p < .001).

12 **Discusión**

13 El objetivo del presente estudio era analizar las relaciones entre el perfil psicológico en
 14 triatletas y su relación con la ansiedad. Los resultados han mostrado asociaciones significativas
 15 entre los constructos estudiados, y las habilidades psicológicas de los deportistas han sido
 16 predictoras tanto del estado de ansiedad como de la autoconfianza relacionados con la
 17 competición. Por tanto, los resultados obtenidos satisfacen los objetivos planteados y se sitúan en
 18 la línea de otros trabajos que han evaluado la importancia de estas habilidades psicológicas en el

1 rendimiento de diferentes disciplinas deportivas (Fernandes et al., 2007; Massuça et al., 2014;
2 Parry et al., 2011).

3 En general, los análisis de correlación indican una notable relación entre los constructos
4 estudiados, confirmando lo señalado por otros autores que habían puesto de relieve la asociación
5 positiva existente entre diferentes habilidades psicológicas y un menor nivel de ansiedad
6 competitiva de tipo somática y cognitiva, tanto en triatlón como en otras modalidades deportivas
7 (Fernandes et al., 2007; Heazlewood y Burke, 2011; Parry et al., 2011). Específicamente, la
8 capacidad de afrontamiento negativo es una de las variables que obtiene un índice de correlación
9 mayor y está presente en los tres modelos predictivos generados en este trabajo. Esto se sitúa
10 próximo a lo encontrado por Urra (2014), el cual había señalado que los procesos de
11 entrenamiento de las estrategias de afrontamiento en jugadores de tenis de mesa provocaba un
12 mejor control de ansiedad precompetitiva. Además, es coherente con los planteamientos teóricos
13 sobre la capacidad de afrontamiento, dado que se refiere a los recursos que posee una persona
14 para manejar o neutralizar una situación estresante (Molinero, Salguero y Márquez, 2010;
15 Márquez, 2006).

16 En la misma línea, Dias, Cruz y Fonseca (2011) consideran que la ansiedad desarrollada
17 por los deportistas está estrechamente vinculada a las estrategias de afrontamiento, señalando la
18 efectividad de aquellas centradas en resolver el problema de forma activa. Así, los resultados
19 encontrados en este trabajo estarían en consonancia con este planteamiento, dado que la variable
20 afrontamiento negativo se referiría al conjunto de tareas cognitivas y conductuales puestas en
21 funcionamiento para hacer frente a las situaciones adversas que aparecen durante la competición
22 (Hernández-Mendo, 2006). De esta forma, se reproduce en esta muestra de triatletas lo
23 encontrado en otros deportes, en los que el diagnóstico de la capacidad para afrontar las

1 situaciones de estrés provocadas por la competición tenía una gran importancia por su relación
2 con los estados de ansiedad y el rendimiento deportivo (Márquez, 2006).

3 La capacidad de afrontamiento negativo también aparece en el modelo predictivo sobre la
4 autoconfianza, lo cual constituye un dato interesante dada la relación existente entre los niveles
5 de autoconfianza en los deportistas y el rendimiento en la competición (Chamberlain y Hale,
6 2007; Feltz, 2007; Hays, Thomas, Maynard y Bawden, 2009). En este sentido, cuando se tiene
7 una mayor confianza en las propias capacidades y en la eficacia de las mismas para conseguir un
8 objetivo, se incrementa la persistencia para alcanzarlo así como las posibilidades de obtener un
9 mejor rendimiento deportivo (Smith, Ntoumanis, Duda y Vansteenkiste, 2011). Estos resultados
10 se sitúan próximos a otros trabajos que habían puesto de relieve las relaciones entre las
11 estrategias de afrontamiento y la autoconfianza (Cresswell y Hodge, 2004; Levy, Nicholls y
12 Polman, 2011), lo que contribuye a reforzar estos datos.

13 En conjunto, lo hallado en este estudio refleja la importancia de las estrategias de
14 afrontamiento en deporte, tal y como han señalado autores como Nicholls y Polman (2007). De
15 hecho, aunque en este trabajo la variable afrontamiento positivo no ha estado presente en
16 ninguno de los modelos predictivos, los análisis de correlación han indicado un valor similar al
17 factor afrontamiento negativo en la relación con la autoconfianza. Por ello, aunque
18 específicamente no se han analizado en profundidad la relación entre estos constructos, los
19 hallazgos que se han ido obteniendo sugiere la validez de estas hipótesis. No obstante, se
20 considera necesario continuar profundizando en este constructo, observando las relaciones con el
21 rendimiento deportivo y analizando su influencia en las reacciones del deportista cuando se
22 enfrenta a las diversas situaciones que genera la competición (Dias et al., 2012).

1 Por otro lado, el control actitudinal y visuo-imaginativo han sido predictores del nivel de
2 autoconfianza de los triatletas que constituían la muestra. Estos resultados tienen relación con los
3 hallados en otros trabajos, en los que el control actitudinal era un elemento diferenciador entre
4 deportistas de élite y *amateurs* (López-Gullón et al., 2011) o la visualización era una habilidad
5 que permitía predecir el rendimiento deportivo (Fernandes et al., 2007). Aunque no existe una
6 asociación directa entre ellos, permite considerar que se adecúan al marco teórico planteado, en
7 el que el control actitudinal y visuo-imaginativo serían predictores de la autoconfianza y ésta
8 sería un factor determinante del éxito competitivo (Woodman y Hardy, 2003). De hecho, hay que
9 poner de relieve que estas dos variables y el afrontamiento negativo han permitido predecir un
10 porcentaje elevado de las puntuaciones en autoconfianza, lo que sugiere considerar la importante
11 implicación de estos factores en los procesos de preparación psicológica de los triatletas.

12 Entre las limitaciones del presente trabajo se encuentra la heterogeneidad en la edad de
13 los participantes. Además, el tamaño de la muestra implica dificultades a la hora de generalizar
14 las conclusiones obtenidas en él. Esto podría generar distorsiones en los resultados, lo que
15 sugiere un incremento del número de triatletas en futuros trabajos para obtener resultados más
16 consistentes y poder analizar por grupos de edad. Por otro lado, la muestra está constituida por
17 hombres y mujeres, aunque son pocos los participantes de género femenino. Por ello, en
18 investigaciones posteriores se debería hacer un esfuerzo por obtener un grupo más amplio de
19 mujeres y poder hacer comparaciones por género.

20 En cualquier caso, esta investigación supone profundizar en aspectos que no han sido
21 ampliamente estudiados en triatletas y aporta información interesante sobre las variables que
22 pueden influir en los niveles de ansiedad competitiva de estos deportistas. Además, a través de
23 los instrumentos utilizados se efectúa un análisis detallado del perfil psicológico del deportista,

1 lo que permite contemplar las habilidades psicológicas que pueden incidir en los niveles de
2 ansiedad desde un prisma bastante completo.

3 Los resultados hallados en el presente trabajo sugieren la importancia de evaluar
4 diferentes variables psicológicas de los deportistas para diagnosticar adecuadamente los estados
5 de ansiedad desarrollados por los deportistas y su confianza para afrontar la competición.
6 Además, efectúa este análisis en una muestra de triatletas, lo que aporta información en un tipo
7 de deporte sobre el que no existen muchas evidencias sobre este asunto. Específicamente, en el
8 conjunto de variables estudiadas, dos de las que obtienen una mayor relación con los niveles de
9 ansiedad y autoconfianza son las estrategias de afrontamiento negativo y el control atencional.
10 Por ello, esta investigación podría ayudar a los profesionales que trabajan con los triatletas para
11 conocer mejor el perfil psicológico deportivo de sus atletas e indagar en sus posibles
12 implicaciones en la ansiedad estado competitiva. De este modo, se podría conocer algunas
13 debilidades psicológicas que pudieran presentar y poder establecer estrategias con las que
14 preparar mejor los periodos de competición.

15

1 PERFIL PSICOLÓGICO DEPORTIVO Y ANSIEDAD ESTADO COMPETITIVA EN TRIATLETAS

2 PALABRAS CLAVE: perfil psicológico; ansiedad; autoconfianza; triatletas.

3 RESUMEN: El propósito de este trabajo fue examinar las relaciones entre el perfil psicológico y la ansiedad estado competitiva en un grupo de
4 triatletas. Participaron en el estudio 94 triatletas con edades entre 19 y 55 años (M = 35.44; DT = 8.17). Se utilizó el Inventario Psicológico de
5 Ejecución Deportiva (IPED) para analizar el perfil psicológico de los participantes y el Inventario de Ansiedad Estado en Competición-2 (CSAI-
6 2) para evaluar la ansiedad estado. Los análisis de correlación efectuados pusieron de manifiesto relaciones significativas entre la mayoría de los
7 constructos estudiados, menos entre el control viso-imaginativo y nivel motivacional con la ansiedad cognitiva y somática. Además, los modelos
8 de regresión lineal generados indicaron que el control de afrontamiento negativo predecía las puntuaciones de ambas manifestaciones de la
9 ansiedad estado, y que la autoconfianza era predicha por el control de afrontamiento negativo, el control atencional y el control viso-imaginativo.

11 PERFIL PSICOLÓGICO DEPORTIVO E ANSIEDADE ESTADO COMPETITIVO EM TRIATLETAS

12 PALABRAS CLAVE: perfil psicológico; ansiedad; autoconfianza; triatletas.

13 RESUMO: O objetivo deste trabalho foi examinar as relações entre o perfil psicológico e a ansiedade estado competitivo em um grupo de
14 triatletas. Participaram em el estudio 94 triatletas com edades entre 19 e 55 años (M = 35,44; DT = 8,17). Se utilizó o Inventário Psicológico de
15 Execução Deportiva (IPED) para analizar o perfil psicológico dos participantes e o Inventário de Ansiedade Estado em Competição-2 (CSAI-2)
16 para avaliar a ansiedade estado. Análise de correlação efectuada por meio de comunicações significativas entre a maioria dos construtores
17 estudados, menos entre o controle viso-imaginativo e nível motivacional com a ansiedade cognitiva e somática. Além disso, os modelos de
18 regresso lineal gerados indicaram o controle de afrontamento negativo prevê a classificação de todas as manifestações da ansiedade estado, e que
19 a autoconfiança era predicha pelo controle de afrontamento negativo, o controle atencional e o controle viso-imaginativo.

24 **Referencias**

25 Andrade, E. M., Lois, G. y Arce, C. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española del

26 Inventario de Ansiedad Competitiva CSAI-2R en deportistas. *Psicothema*, 19, 150-155.

27 Aras, D. y Akalan, C. (2014). The effect of anxiety about falling on selected physiological

28 parameters with different rope protocols in sport rock climbing. *The Journal of Sports*

29 *Medicine and Physical Fitness*, 54, 1-8.

30 Arruda, A. F., Aoki, M. S., Paludo, A. C. y Moreira, A. (2017). Salivary steroid response and

31 competitive anxiety in elite basketball players: Effect of opponent level. *Physiology &*

32 *Behavior*, 177, 291-296. doi:10.1016/j.physbeh.2017.05.017

33 Bales, J. y Bales, K. (2012). Triathlon: How to Mentally Prepare for the Big Race. *Sports*

34 *Medicine and Arthroscopy Review*, 20(4), 217-219. doi:10.1097/JSA.0b013e31825efdc5

35 Berengüí, R., García-Pallarés, J., López-Gullón, J. M., Garcés de Los Fayos, E. J., Cuevas-

36 Caravaca, E. y Martínez-Abellán, A. (2012). Habilidades psicológicas fundamentales en

37 las Luchas Olímpicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 19-22.

- 1 Burton, D. (1988). Do anxious swimmers swim slower? Reexamining the elusive anxiety.
2 performance relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 45-61.
3 doi:10.1123/jsep.10.1.45
- 4 Capdevila, L. (1997) Metodología de Evaluación en Psicología del Deporte. En J. Cruz (ed.)
5 *Psicología del Deporte* (pp.111-145). Madrid: Síntesis
- 6 Cejuela, D. R., Pérez, D., Villa, D., Cortell, D. y Rodríguez, D. (2007). Análisis de los factores
7 de rendimiento en triatlón distancia sprint. *Journal of Human Sport and Exercise*, 2, 1-25.
- 8 Chamberlain, S. T. y Hale B. D. (2007). Competitive state anxiety and self-confidence: Intensity
9 and direction as relative predictors of performance on a golf putting task. *Anxiety, Stress,*
10 *and Coping*, 20, 197-207. doi:10.1080/10615800701288572
- 11 Cresswell, S. y Hodge, K. (2004). Coping skills: Role of trait sport confidence and trait anxiety.
12 *Perceptual and Motor Skills*, 98, 433-438.
- 13 Dias, C., Cruz, J. F. y Fonseca, A. M. (2011). Ansiedad, percepción de amenaza y estrategias de
14 afrontamiento en el deporte: diferencias individuales en el rasgo de ansiedad. *Ansiedad y*
15 *Estrés*, 17, 1-13.
- 16 Dias, C., Cruz, J. F. y Fonseca, A. M. (2012). The relationship between multidimensional
17 competitive anxiety, cognitive threat appraisal, and coping strategies: A multi-sport study.
18 *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 52-65.
19 doi:10.1080/1612197X.2012.645131
- 20 Dosil, J. (2004). Psicología de la actividad física y del deporte. Madrid: McGraw Hill.
- 21 Feltz, D. L. (2007). Self-confidence and sports performance. En D. Smith y M. Bar-Eli (Eds.),
22 *Essential readings in sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- 1 Fernandes, H. M., Bombas, C., Lázaro, J. P. y Vasconcelos-Raposo, J. (2007). Perfil psicológico
2 e sua importância no rendimento em vela. *Motricidade*, 3(3), 24-32.
- 3 Garcia-Mas, A., Palou, P., Smith, R. E., Ponseti, X., Almeida, P., Lameiras, J., ... Leiva, A.
4 (2011). Ansiedad competitiva y clima motivacional en jóvenes futbolistas de competición,
5 en relación con las habilidades y el rendimiento percibido por sus entrenadores. *Revista de*
6 *Psicología del Deporte*, 20, 197-207
- 7 González-Ruiz, S. L., Hernández-Mendo, A. y Pastrana-Brincones, J. L. (2010). Herramienta
8 software para la evaluación psicosocial de deportistas y entornos deportivos. *Lecturas: EF*
9 *y Deportes. Revista Digital*, 15, 144.
- 10 Gosling, C. M., Donaldson, A., Forbes, A. B. y Gabbe, B. J. (2013). The perception of injury risk
11 and safety in triathlon competition: an exploratory focus group study. *Clinical Journal of*
12 *Sport Medicine*, 23, 70-73. doi:10.1097/JSM.0b013e318271c5e1
- 13 Hagan Jr, J. E., Pollmann, D. y Schack, T. (2017). Interaction between gender and skill on
14 competitive state anxiety using the time-to-event paradigm: What roles do intensity,
15 direction, and frequency dimensions play?. *Frontiers in Psychology*, 8, 692.
16 doi:10.3389/fpsyg.2017.00692
- 17 Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5ª ed.).
18 Madrid: Prentice Hall.
- 19 Hammermeister, J. y Burton, D. (2001). Stress, appraisal, and coping revisited: Examining the
20 antecedents of competitive state anxiety with endurance athletes. *The Sport Psychologist*,
21 15, 66-90. doi:10.1123/tsp.15.1.66
- 22 Han, D. H., Kim, S. M. y Zaichkowsky, L. (2013). Insecure attachment and anxiety in student
23 athletes. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 53, 274-282.

- 1 Hays, K., Thomas, O., Maynard, I. y Bawden, M. (2009). The role of confidence in world-class
2 sport performance. *Journal of Sports Sciences*, 27, 1185-1199.
3 doi:10.1080/02640410903089798
- 4 Heazlewood, I. y Burke, S. (2011). Self-efficacy and its relationship to selected sport
5 psychological constructs in the prediction of performance in ironman triathlon. *Journal of*
6 *Human Sport and Exercise*, 6, 328-350. doi:10.4100/jhse.2011.62.14
- 7 Hernández-Mendo, A. (2006). Cuestionario para la evaluación psicológica de la ejecución
8 deportiva: estudio complementario entre TCT y TRI. *Revista de Psicología del Deporte*.
9 15, 71-93
- 10 Hernández-Mendo, A., Morales-Sánchez, V. y Peñalver, I. (2014). Replicación de las
11 propiedades psicométricas del Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva. *Revista de*
12 *Psicología del Deporte*, 23, 311-324.
- 13 Jaenes, J. C., Peñaloza, R., Navarrete, K. G. y Bohórquez, M^a. R. (2012). Ansiedad y
14 autoconfianza precompetitiva en triatletas. *Revista Iberoamericana de Psicología del*
15 *Ejercicio y el Deporte*, 7, 113-124.
- 16 Landers, G. J., Ong, K. B., Ackland, T. R., Blanksby, B. A., Main, L. C. y Smith, D. (2013).
17 Kinanthropometric differences between 1997 World championship junior elite and 2011
18 national junior elite triathletes. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 16, 444-449.
19 doi:10.1016/j.jsams.2012.09.006
- 20 Laursen, P. B. (2011). Long distance triathlon: demands, preparation and performance. *Journal*
21 *of Human Sport and Exercise*, 6, 247-263. doi:10.4100/jhse.2011.62.05

- 1 Lee, E. y Shin, J. (2016). The effects of performance routine on competitive state anxiety,
2 psychological skills, and perceived performance of taekwondo poomsae players.
3 *International Journal of Applied Sports Sciences*, 28, 184-199.
- 4 León-Prados, J.A., Fuentes, I. y Calvo, A. (2014). Relación entre ansiedad estado, autoconfianza
5 percibida y rendimiento en baloncesto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la*
6 *Actividad Física y el Deporte*, 14, 527-543.
- 7 Lepers, R., Knechtle, B. y Stapley, P. J. (2013). Trends in triathlon performance: Effects of sex
8 and age. *Sports Medicine*, 43, 851-863. doi:10.1007/s40279-013-0067-4.
- 9 Levy, A. R., Nicholls, A. R. y Polman, R. C. J. (2011). Pre-competitive confidence, coping, and
10 subjective performance in sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*,
11 21, 721-729. doi:10.1111/j.1600-0838.2009.01075.x
- 12 Loehr, J. E. (1986). *Mental Toughness Training for Sports: Achieving Athletic Excellence*.
13 Lexington: Stephen Greene Press.
- 14 Loehr, J. E. (1990). *The Mental Game*. New York: Plum Book.
- 15 López, R., Hernández-Mendo, A., Reigal, R. E. y Morales-Sánchez, V. (2015). Relaciones entre
16 el autoconcepto y el perfil psicológico deportivo en triatletas. *Cuadernos de Psicología del*
17 *Deporte*, 15, 95-102.
- 18 López-Gullón, J. M., García-Pallarés, J., Berengüi, R., Martínez-Moreno, A., Morales-Baños, V.,
19 Torres-Bonete, M. D. y Díaz, A. (2011). Factores físicos y psicológicos predictores del
20 éxito en lucha olímpica. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 573-588.
- 21 Marongiu, E., Crisafulli, A., Pinna, M., Ghiani, G., Degortes, N., Concu, A. y Tocco, F. (2013).
22 Evaluation of reliability of field tests to predict performance during Ironman Triathlon.
23 *Sport Sciences for Health*, 9, 65-71. doi:10.1007/s11332-013-0147-8

- 1 Márquez, S. (2006). Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos
2 teóricos e instrumentos de evaluación. *International Journal of Clinical and Health*
3 *Psychology*, 6, 359-378.
- 4 Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A. y Smith, D. E. (1990). *Development and*
5 *validation of the Competitive State Anxiety Inventory-2*. En R. Martens, R. S. Vealey y D.
6 Burton (Eds.), *Competitive anxiety in sport* (pp. 127-140). Champaign, Illinois: Human
7 Kinetics.
- 8 Massuça, L. M., Fragoso, I. y Teles, J. (2014). Attributes of top elite team-handball players. *The*
9 *Journal of Strength and Conditioning Research*, 28, 178-186.
10 doi:10.1519/JSC.0b013e318295d50e
- 11 Migliorini, S. (2011). Risk factors and injury mechanism in Triathlon. *Journal of Human Sport*
12 *and Exercise*, 6, 309-314. doi:10.4100/jhse.2011.62.11
- 13 Molinero, O., Salguero, A. y Márquez, S. (2010). Propiedades psicométricas y estructura
14 dimensional de la adaptación española del Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento
15 en Competición Deportiva. *Psicothema*, 22, 975-982.
- 16 Morillo, J. P., Reigal, R. E. y Hernández-Mendo, A. (2016). Relaciones entre el perfil
17 psicológico deportivo y la ansiedad competitiva en jugadores de balonmano playa.
18 *Revista de Psicología del Deporte*, 25, 121-128.
- 19 Nicholls, A. R. y Polman, R. C. (2007). Coping in sport: A systematic review. *Journal of Sports*
20 *Sciences*, 25, 11-31. doi:10.1080/02640410600630654
- 21 Ortín-Montero, F. J., De la Vega, R. y Gosálvez-Botella, J. (2013). Optimismo, ansiedad-estado
22 y autoconfianza en jóvenes jugadores de balonmano. *Anales de Psicología*, 29, 637-641.
23 doi:10.6018/analesps.29.3.175751

- 1 Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw Hill.
- 2 Parry, D., Chinnasamy, C., Papadopoulou, E., Noakes, T. y Micklewright, D. (2011). Cognition
3 and performance: anxiety, mood and perceived exertion among Ironman triathletes. *British*
4 *Journal of Sports Medicine*, 45, 1088-1094. doi:10.1136/bjism.2010.072637
- 5 Pinto, M. F. y Vázquez, N. (2013). Ansiedad estado competitiva y estrategias de afrontamiento:
6 su relación con el rendimiento en una muestra argentina de jugadores amateurs de golf.
7 *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 47-52.
- 8 Raimundi, M. J., Reigal, R. E. y Hernández Mendo, A. (2016). Adaptación argentina del
9 Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva (IPED): validez, fiabilidad y precisión.
10 *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16, 211-222.
- 11 Rodríguez-Cayetano, A., Sánchez-Muñoz, A., De Mena-Ramos, J. M., Fuentes-Blanco, J. M.,
12 Castaño-Calle, R. y Pérez-Muñoz, S. (2017). Pre-competitive anxiety in U12, U14 and
13 U16 paddle tennis players. *Revista de Psicología del Deporte*, 26, 51-56.
- 14 Ruiz-Barquín, R. (2008). Aportaciones del análisis subdimensional del cuestionario de
15 personalidad BFQ para la predicción del rendimiento en judokas jóvenes de competición.
16 *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8, 5-29.
- 17 Ruiz-Juan F., Zarauz, A. y Flores-Allende, G. (2016). Ansiedad precompetitiva en corredores de
18 fondo en ruta en función de sus variables de entrenamiento. *Retos*, 30, 110-113.
- 19 Smith, A. L., Ntoumanis, N., Duda, J. L. y Vansteenkiste, M. (2011). Goal striving, coping, and
20 well-being: A prospective investigation of the self-concordance model in sport. *Journal of*
21 *Sport and Exercise Psychology*, 33, 124-145. doi:10.1123/jsep.33.1.124

- 1 Taylor, D. y Smith, M. F. (2013). Scalar-linear increases in perceived exertion are dissociated
2 from residual physiological responses during sprint-distance triathlon. *Physiology and*
3 *Behavior, 118*, 178–184. doi:10.1016/j.physbeh.2013.05.031
- 4 Urra, B. (2014). Evaluación de la efectividad del entrenamiento de estrategias de afrontamiento
5 en el nivel de ansiedad precompetitiva en tenimesistas. *Revista de Psicología del Deporte,*
6 *23*, 67-74.
- 7 Walker, M., Vleck, V., Ussher, M. y Sanjay, S. (2014). Casualty incidence at the world triathlon
8 championships: are age, gender and event type associated with increased risk?. *British*
9 *Journal of Sports Medicine, 48*, 670-670. doi:10.1136/bjsports-2014-093494.293
- 10 Woodman, T. y Hardy, L. (2003). The relative impact of cognitive anxiety and self-confidence
11 upon sport performance: A meta-analysis. *Journal of Sports Sciences, 21*, 443-457.
12 doi:10.1080/0264041031000101809
- 13 Zarauz, A. y Ruiz-Juan, F. (2013). Variables predictoras de la ansiedad en atletas veteranos
14 españoles. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 23*, 29-
15 32.

Anexo IX

Publicación en preparación

Actividad física, atención y funciones ejecutivas en una muestra de adultos y mayores

Introducción

El ejercicio físico regular y adaptado para mayores está asociado con un menor riesgo de mortalidad a la par que con numerosos beneficios psicosociales, combatiendo el aislamiento, la depresión y la ansiedad, y favoreciendo la autoestima y la cohesión social, entre otros aspectos (García-Molina, Carbonell y Delgado 2010). Realizada de manera adecuada y regular, la actividad física está además favorablemente asociada a un concepto clave, como es el de funciones ejecutivas. Las funciones ejecutivas engloban una serie de procesos mentales necesarios cuando se requiere concentración y atención (Diamond, 2012). Estas funciones sin embargo sufren una disminución natural en su funcionamiento a lo largo del proceso de envejecimiento, lo que lleva a que las disminuciones cerebrales y cognitivas, a menudo precedidas por pérdidas en el volumen de materia gris, sean la principal causa de pérdida de la autonomía en la población de edad avanzada (Boucard y col., 2012; Weinstein y col., 2013). En favor de la conservación de las funciones ejecutivas y el envejecimiento saludable, las principales líneas investigadoras alientan a la evaluación cognitiva en la edad adulta, como predictor eficaz del declive cognitivo en la vejez (Ferreira y col., 2015), tanto como a la promoción de un estilo de vida físicamente activo frente a la disminución natural de las funciones ejecutivas (Ballesteros, Mayas y Reales, 2013).

Por su parte, el envejecimiento cognitivo y, en particular, su relación con la actividad física, ha sido objeto de estudio en diversos trabajos (Albinet, Boucard, Bouquet y Audiffren, 2012; Cansino, Guzzon, Martinelli, Barollo y Casco, 2011; Weinstein y col., 2013). De este modo, estudios poblacionales como el de Geda y colaboradores (2010) advierten que el ejercicio moderado regular llevado a cabo en la mediana edad o edad avanzada se asocia con una menor probabilidad de padecer deterioro cognitivo leve, siendo éste un estado intermedio entre los cambios cognitivos del envejecimiento cognitivo normal y la demencia (Geda y col., 2010; Wilbur y col., 2012). Los hallazgos de estos estudios a su vez se sitúan en la línea de otros trabajos en los que los resultados del mantenimiento de una buena aptitud cardiovascular, lograda a través de una práctica de actividad física de moderada a vigorosa, se han asociado tanto con una conservación relativa de la capacidad de inhibición a edades avanzadas, como con mejorías generales en las funciones cognitivas durante toda la edad adulta (Kamijo y col., 2009; Boucard, 2012; Kerr y cols., 2013).

En la actualidad, un especial interés recae sobre la práctica de actividad física en aquellos casos en los que ésta se presenta como alternativa a intervenciones farmacológicas, llegando a mostrar mejorías potentes en procesos de control ejecutivo en mujeres con riesgo de deterioro cognitivo (Baker y col., 2010). En respuesta a esta demanda, nuevas líneas de investigación sobre los beneficios cognitivos asociados a la actividad física sitúan su estudio no solo en los beneficios derivados de la práctica de actividades aeróbicas por si sola, sino en programas que además requieran de una ejecución cognitiva (Reyna, Quevedo, Celestino-Soto, Elizondo y González, 2013; Diamond, 2015). Los resultados obtenidos por estos estudios aportan nuevos datos sobre el impacto positivo de la actividad física en la salud cognitiva de personas mayores y abren la puerta a un nuevo abanico de vías de trabajo (Reigal y Hernández-Mendo, 2014).

A la vista de los antecedentes ya mencionados, el presente trabajo se propuso como objetivo estudiar los resultados obtenidos por una muestra de adultos provenientes de las localidades de Málaga y Benalmádena con edades adultas medias y avanzadas, comparando su desempeño en pruebas de carácter cognitivo en función de la condición física y de la practica o no de actividad física de los participantes. La hipótesis de partida del presente trabajo fue que existiría una diferenciación sobre las medidas cognitivas de ambos grupos en función de la condición física.

Método

Participantes

En total, se evaluó a 46 participantes adultos, 15 varones y 31 mujeres, de los cuales 33 fueron practicantes de actividad física (*M*: 59.67 años; *DT*: 10.26), y 13 fueron participantes que no practicaban ningún tipo de actividad física (*M*: 60.29 años; *DT*: 8.47). Todos los participantes fueron residentes de la provincia de Málaga o bien personas que llevaban a cabo algún tipo de actividad deportiva en el municipio. Del total del grupo de practicantes de actividad física, 31 personas fueron integrantes de equipos de mantenimiento deportivo del Polideportivo Municipal de Benalmádena.

Medidas

a) *Flexibilidad cognitiva*. Medida de función ejecutiva, la flexibilidad cognitiva incluye la capacidad de control cognitivo e implica la capacidad de inhibir la primera respuesta, la respuesta automática o la respuesta más obvia, cambiando flexiblemente las elecciones para dar paso a una segunda respuesta atingente a la variación de requerimientos de la tarea (Buller 2010). A fin de obtener una medición la flexibilidad cognitiva de los participantes, se empleó el *Trail Making Test* en sus formas A y B (Reitan, 1958; Reitan, 1992). La prueba *Trail Making Test forma A* consta de 25 números distribuidos a lo largo de una hoja, los cuales deben ser conectarlos por una línea en orden ascendente por los participantes, no debiendo quedar ningún número inconexo. Por su parte, la prueba referente a *Trail Making Test forma B*, requiere que el participante alterne números y letras uniendo de forma ascendente e intercalada 13 números con las primeras 12 letras del abecedario. Previa a cada forma del test, el participante dispone de un ensayo simple con ejemplo, lo que permite al investigador cerciorarse de que el participante ha comprendido las instrucciones en la manera correcta. Tanto para la forma A como la forma B del test, la realización de las pruebas es cronometrada por el evaluador.

b) *Control inhibitorio*. Medida de función ejecutiva, implica la selección de los estímulos relevantes que se requieren para el logro del objetivo, el mantenimiento de la focalización en los estímulos atingentes, y un bajo nivel de sensibilidad a la interferencia por estímulos irrelevantes (Buller, 2010). Para la evaluación del control inhibitorio, se empleó el *Test Stroop* (Stroop, 1935; Golden, 2001). En esta prueba, el participante debe llevar a cabo tres partes consecutivas, en todas ellas cuenta con 45 segundos para su realización. Así, la primera de las pruebas se presentan las palabras “ROJO”, “VERDE” y “AZUL” distribuidas a lo largo de una lista de 100 palabras, pidiéndosele al participante que nombre tantas como les sea posible en el tiempo establecido. La segunda de las pruebas, presenta el texto “XXXX” escrito en color verde, rojo o azul, configurando en total una nueva lista de 100 elementos, en este caso, el participante en este caso debe indicar el color de la tinta en que está escrito. En la tercera y última prueba, se presentan 100 palabras que indican los colores “ROJO”, “VERDE” y “AZUL” pero escritas en otro diferente, por lo que se genera un efecto de interferencia. El participante, al igual que en la segunda de las pruebas es instado a decir

el color de la tinta en el que están impresas las palabras, debiendo inhibir por tanto la lectura directa de éstas.

c) *Atención*: Para evaluación de la atención de los participantes, se empleó el *Test de Atención d2* (Brickenkamp y Zillmer, 2002). Este test está compuesto por un total 14 líneas, cada una de las cuales contiene la letra d de modo repetido, así como la p de manera intercalada. La tarea que se le pide al sujeto es la de marcar cada letra d que tenga dos pequeñas líneas repartidas bien encima de la letra, bien abajo o bien una en ambos sitios, sumando en cualquier caso un total de dos líneas en torno a la letra. Para ello, el sujeto dispone de 20 segundos para realizar el mayor número de marcas que le sea posible cada línea, ya que una vez pasado este tiempo, debe continuar la tarea en la siguiente línea. Los principales constructos a evaluar por el test son los de *atención sostenida*, exigiéndosele al participante que mantenga la atención de forma continuada durante 10 minutos aproximados; y *atención selectiva*, debiendo el participante de seleccionar solos aquellos estímulos relevantes de cada línea, inhibiendo el resto de estímulos distractores.

d) *Medidas antropométricas y composición corporal*. Para analizar la altura se empleó una cinta métrica, así como un bioimpedanciómetro (Tanita® *Body Composition* modelo BC-601). El modelo posee electrodos en cuatro puntos de contacto para la planta del pie, lo que permite mediante señal de baja frecuencia obtener medidas para evaluar las variables de peso, índice de masa corporal, porcentaje de agua corporal, niveles de masa grasa, muscular y ósea, ingesta aproximada de calorías diarias, edad metabólica y nivel de grasa visceral.

Diseño y Procedimiento

Previa a su participación en el estudio, se contactó de manera presencial con los participantes. De este modo, con el consentimiento previo de la directiva y los monitores de los grupos de mantenimiento del Polideportivo Municipal de Benalmádena, o bien de manera individual, se informó a los participantes tanto del estudio que se pretendía realizar como de los aspectos referidos a la privacidad y voluntariedad de su colaboración. Además, se obtuvo autorización del Comité de Ética de la Universidad de Málaga (nº 244, nº de Registro CEUMA: 19-2015-H). Tras una primera toma de contacto, se citó a los participantes de manera individual en despachos

acondicionados y se obtuvo su consentimiento informado antes de iniciar las evaluaciones.

Un total de 48 personas se ofrecieron como participantes para realizar el estudio, pero 2 de ellas se descartaron por abandono el estudio. En este caso, las personas excluidas realizaron algunas de las pruebas del estudio, aunque sus puntuaciones no fueron consideradas en el posterior análisis. En total se realizaron un total de 52 sesiones de evaluación, a lo largo de 26 semanas comprendidas entre los meses de Marzo y Junio de 2015. Las mediciones de los participantes del grupo control se realizaron en los meses de Julio y Agosto. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 30 minutos, si bien por motivos personales de los participantes, con algunos fue necesario más de una cita para realizar la totalidad de las pruebas. La estructura de las sesiones fue la siguiente: presentación del estudio, obtención de consentimiento informado, entrevista inicial breve, realización de pruebas de carácter cognitivo, medición de la altura y obtención de medidas antropométricas y composición corporal mediante bioimpedancia.

Análisis de los datos

Para analizar las correlaciones entre las medidas físicas y cognitivas se empleó el coeficiente bivariado de Pearson. Previamente, se llevó a cabo un tratamiento de valores perdidos. El paquete estadístico utilizado fue el SPSS en su versión 20.0.

Resultados

Análisis descriptivo y de correlación

En la tabla 1 se pueden observar los datos referentes a los estadísticos descriptivos de valores máximos, valores mínimos, media y desviación típica de las variables estudiadas. Se realizó el análisis de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, así como el análisis de la asimetría y curtosis.

Como se puede observar, las puntuaciones obtenidas en el *Test de atención d2* se situaron entre 0 y 100, siendo entendidas las puntuaciones como el percentil en el que se situaron los participantes en cada categoría del cuestionario. Las puntuaciones referidas a las formas A y B del *Trail making test* se corresponden con los segundos que tardó el participante en completar cada una de las pruebas, siendo notablemente más elevado el

tiempo requerido para la forma B (números y letras) que para la forma A (números). Por último, las puntuaciones correspondientes a las tres fases del *Test de stroop* refieren al número de palabras que el participante fue capaz de nombrar correctamente en el tiempo establecido por la prueba, disminuyendo éste de una puntuación media de 98 palabras correctamente nombradas en la primera fase donde solo aparecen palabras a 64 en la que aparecía el texto XXXXX en color, y finalmente una media cercana al promedio de 42 palabras correctamente nombradas en la fase 3, donde se produce el efecto de interferencia entre la palabra escrita y el color de la tinta en el que se muestra impresa.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

	Minimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis	Z
Edad	40	77	59.93	9.71	-0.26	-1.03	.45
Edad metabólica	35	90	61.12	11.79	0.37	0.57	1.47
Masa muscular	29.80	70.80	47.18	9.30	1.75	1.14	1.29
Masa ósea	1.60	3.70	2.51	0.47	1.67	1.04	1.28
Ingesta de cal.	1603	3466	2314.42	412.27	2.23	1.70	1.30
Test d2 (O)	10	98	36.68	19.97	2.69	0.97	1.30
Test d2 (TR)	15	95	48,38	19.25	0.88	0.00	.95
Test d2 (TA)	15	96	47.52	21.17	1.26	-0.44	.63
Test d2 (TOT)	10	95	47.24	21.77	0.79	-0.56	.76
Test d2 (CON)	5	97	46.63	24.19	0.36	-1.03	.69
Test d2 (TR A)	5	85	42.28	19.65	0.77	-0.35	.95
Test d2 (TR B)	25	99	60.29	20.25	0.02	-1.34	.94
TMT Forma A	16	89	35.50	16.01	4.28	4.01	.93
TMT Froma B	25	257	85.90	48.61	4.16	3.21	1.40
Stroop Fase 1	60	150	98.28	18.56	1.21	0.39	.93
Stroop Fase 2	23	101	64.00	16.36	0.71	-0.06	.88
Stroop Fase 3	12	90	41.80	16.18	3.07	2.41	1.08

TR= total de respuestas; TA= total de Aciertos; TOT= total; CON= concentración; TR A= TR mayor; TR B= TR menor

La tabla 2 muestra los resultados del análisis de correlaciones de Pearson. Dicho análisis indicó la existencia de relaciones entre medidas físicas y cognitivas. Concretamente, los análisis de correlación efectuados indicaron la existencia de relaciones entre las medidas de edad, edad metabólica y de composición antropométrica con los diferentes factores de los test de atención d2, test de stroop y Trail Making Test

(TMT). La más elevada se estableció con el *total de aciertos* (TA) del test de atención d2, siendo las más significativas la referidas al *total* ($r = -0.399$; $p < 0.01$) y a las omisiones ($r = -0.399$; $p < 0.01$).

Tabla 2. Nivel de correlación (Pearson)

	TEST d2							TMT		TEST STROOP		
	TR	TA	TOT	O	CON	TR A	TR B	A	B	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Edad	-.003*	-.063	-.069	-.069	-.149	-.013	-.063	.206	.317*	-.072	-.176	-.327*
Edad metab.	-.378*	-.409*	-.399**	-.399**	-.365*	-.340*	-.347*	.303*	.285	-.095	-.217	-.307*
M. muscular	.098	.184	.134	.313*	.145	.128	.075	-.196	-.185	-.113	-.081	.062
M. ósea	.093	.181	.130	.307*	.142	.123	.074	-.192	-.185	-.114	-.072	.058
Ingesta de cal.	.093	.178	.130	.314*	.144	.121	.071	-.189	-.176	-.109	-.078	.038

$p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Análisis de regresión lineal

En la tabla 3 se muestran los análisis de regresión lineal efectuados, empleando la técnica de pasos sucesivos. Esta tabla, no obstante, no incluye las variables *masa muscular* y *masa ósea*, por falta de significación ($p < 0.05$) en los resultados.

Tabla 3. Análisis de regresión lineal (pasos sucesivos)

Variable dependiente	Variabes predictoras	Beta	R ²	t	T	FIV	D-W
TR	Edad	-0.273	0.16	-1.697	0.724	1.381	1.279
	Edad metabólica	-0.235		-1.464			
TA	Edad metabólica	-0.397	0.139	-2.873**	1.00	1.00	1.072
O	Ingesta calorías	0.314	0.78	2.190*	1.00	1.00	1.942
TOT	Edad metabólica	-0.399	0.140	-2.887**	1.00	1.00	1.142
CON	Edad metabólica	-0.365	0.114	-2.061*	1.00	1.00	1.149
TR A	Edad metabólica	-0.340	0.096	-2.399*	1.00	1.00	1.574
TR B	Edad metabólica	-0.347	0.101	-2.455*	1.00	1.00	1.265
TMT Forma A	Edad metabólica	0.303	0.071	2.112*	1.00	1.00	1.644
TMT Forma B	Edad	0.486	0.218	3.684***	1.00	1.00	1.403
Stroop Fase 3	Edad metabólica	-0.307	0.074	-2.138*	1.00	1.00	1.169

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

D-W = Durbin-Watson; T = tolerancia; FIV = factor inflación de la varianza

En referencia al estadístico de Durbin-Watson, los valores oscilaron en un rango de 1.07 a 1.94. En base a la interpretación de Pardo y Ruiz (2005), cuando el estadístico se encuentra entre 1.5 y 2.5 se puede asumir que los residuos son independientes, es decir, que no hay razones para pensar que se incumpla el supuesto de independencia de las variables tomadas como independientes con respecto a la variable dependiente. Por su parte, los estadísticos de colinealidad indicaron valores de inflación de la varianza en un rango de 1.00 a 1.38 y del índice de tolerancia de 0.72 a 1.00, lo que lleva a considerar que no existen problemas de colinealidad.

Tal y como se puede observar en la tabla 3, los análisis, mediante el método de pasos sucesivos, indicaron que la variable *edad* predijo las puntuaciones en la *Forma B del Trail Making Test* ($R= 0.236$; R_2 corregida= 0.218; $F= 13.57$). A su vez, la variable *edad metabólica* predijo las puntuaciones de factores del *test de atención d2*, concretamente *total de aciertos (TA)* ($R= 0.158$; R_2 corregida= 0.139; $F= 8.26$), *total (TOT)* ($R= 0.159$; R_2 corregida= 0.140; $F= 8.33$), *concentración (CON)* ($R= 0.365$; R_2 corregida= 0.114; $F= 6.77$), *mayor total de respuestas (TR A)* ($R= 0.34$; R_2 corregida= 0.096; $F= 5.76$), *menor total de respuestas (TR B)* ($R= 0.35$; R_2 corregida= 0.101; $F= 6.03$), así como las variables de la *Forma A del Trail Making Test* ($R= 0.30$; R_2 corregida= 0.071; $F= 4.46$) y la *fase 3 del test de stroop* ($R= 0.307$; R_2 corregida= 0.074; $F= 4.57$). Finalmente, la variable ingesta de calorías predijo la variable *omisiones (O)* del test de atención d2 ($R= 0.314$; R_2 corregida= 0.78; $F= 4.80$).

Las rectas de regresión serían: $[Y_{TR} = 104.253 + (-0.541 X_{edad}) + (-0.384 X_{edad\ met.}) + e_{TR}]$; $[Y_{TA} = 99.485 + (-0.867 X_{edad}) + e_{TA}]$; $[Y_O = 1.533 + (-0.015 X_{ing.cal}) + e_O]$; $[Y_{TOT} = 92.293 + (-0.737 X_{edad\ met.}) + e_{TOT}]$; $[Y_{CON} = 92.413 + (-0.749 X_{edad\ met.}) + e_{CON}]$; $[Y_{TR\ A} = 76.933 + (-0.567 X_{edad\ met.}) + e_{TR\ A}]$; $[Y_{TR\ B} = 96.735 + (-0.596 X_{edad\ met.}) + e_{TR\ B}]$; $[Y_{TMT\ A} = 10.315 + 0.412 X_{edad\ met.} + e_{TMT\ A}]$; $[Y_{TMT\ B} = -59.828 + 2.431 X_{edad} + e_{TMT\ B}]$ y $[Y_{stroop\ 3} = 67.553 + (-0.421 X_{edad\ met.}) + e_{stroop\ 3}]$.

Discusión

El objetivo de este trabajo era comprobar si las variables físicas de los participantes estaban relacionadas con las variables ejecutivas y atencionales. Los análisis de correlación y regresión lineal efectuados indicaron que existía una relación entre dichas variables, y que la edad, la ingesta de calorías y la edad metabólica predecían factores cognitivos relacionados con la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y la atención, confirmándose la hipótesis planteada por el trabajo. Estos resultados adquieren un especial interés teniendo en cuenta que la práctica de ejercicio físico regular es una de las principales estrategias no farmacológicas para envejecer de forma más saludable y mejorar la calidad de vida relacionada con la salud de las personas mayores (Kamijo y col., 2009; García-Molina, Carbonell y Delgado 2010).

Los resultados encontrados en la presente investigación muestran consonancia con los publicados en trabajos previos de mayor trayectoria (Baker y col., 2010; Boucard, 2012; Kerr y cols., 2013). En este sentido, si bien el creciente número de estudios y los avances en técnicas de neuroimagen han informado de las influencias beneficiosas del ejercicio habitual sobre las funciones cognitivas, todavía son necesarios más trabajos para dar respuestas definitivas a cuestiones de importancia a las que se enfrentan las nuevas líneas de investigación (Yanagisawa y col., 2010; Bherer, Erickson, y Liu-Ambrose, 2013).

Una de las cuestiones a las que dar respuesta, entre otras, sería conocer hasta que punto la actividad física por sí sola, sin ningún tipo de demanda cognitiva, brinda mejoras ante el desempeño de las funciones ejecutivas (Diamond, 2015). En este aspecto, los resultados obtenidos por el presente trabajo, aunque de manera moderada, también van en consonancia con una serie de trabajos donde se han diseñado programas de entrenamientos cognitivos integrados con actividad motriz (Rey, Canales y Taboas, 2011; Reyna, Quevedo, Celestino-Soto, Elizondo y González, 2013; Reigal y Hernández-Mendo, 2014). Un hallazgo de relevancia peculiar de este trabajo con respecto a los anteriores, ha resultado la variable *edad metabólica* de los participantes, la cual predijo en mayor o menor medida una parte de las medidas cognitivas estudiadas. Esta variable, asociada a diversos factores fisiológicos de la persona, está asociada al mantenimiento o no de determinadas conductas por parte de las personas, como el tabaquismo, el consumo de alcohol y el mantenimiento de un estilo de vida

saludable. Estos comportamientos a su vez, cuentan con suficiente base bibliográfica sobre su repercusión sobre las funciones cognitivas y el envejecimiento cognitivo en general (Geda y col., 2010; Ballesteros, Mayas y Reales, 2013; Ferreira y col., 2015), por lo que resulta comprensible que un concepto más amplio como el de edad metabólica se haya relacionado de la manera mostrada por el estudio.

En futuras investigaciones sería pertinente ampliar la muestra de estudio. El presente trabajo contó con 46 participantes, en su mayoría de edades avanzadas, pero contó también con algunos participantes adultos de edades medias de los mismos grupos de mantenimiento que se prestaron voluntarios a colaborar. Este hecho refleja, por un lado, el difícil acceso que tiene el investigador a la población de edad avanzada con hábitos de actividad física en aquellos casos en los que, por interés del estudio, no se puede trabajar con muestras clínicas o de residencias de la tercera edad. En segundo lugar, un hecho que dimana de la escasez de la muestra podría ser la aún escasa tradición de nuestros mayores por el envejecimiento activo, lo que contrasta con la importancia del ejercicio físico de calidad como precursor de la salud y, por tanto, ahorro considerable para la sanidad, tanto pública como privada (García-Molina, Carbonell y Delgado 2010).

Pese a las limitaciones de las que consta este estudio, en base a los resultados obtenidos, es posible decir que la edad, la edad metabólica y la ingesta de calorías, han estado relacionadas con las variables de atención y funciones ejecutivas, prediciendo significativamente varias de las dimensiones analizadas. En concreto, la medida de flexibilidad cognitiva estudiada en la *forma B del Trial Making Test*, fue la medida mejor explicada en función de la edad. Además, la edad metabólica fue uno de los predictores más relevantes. Por todo ello, estos resultados llevan a plantear el interés por replicar el estudio en un futuro, superando las limitaciones encontradas y mejorando aquellos aspectos que puedan ser de interés.

Referencias

- Albinet, C. T., Boucard, G., Bouquet, C. A., & Audiffren, M. (2012). Processing speed and executive functions in cognitive aging: how to disentangle their mutual relationship?. *Brain and cognition*, 79(1), 1-11.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2012.02.001>
- Baker, L. D., Frank, L. L., Foster-Schubert, K., Green, P. S., Wilkinson, C. W., McTiernan, A., Plymate, S. R., Fishel, M.A., Watson, G.S., Cholerton, B.A., Duncan, G.E., Mehta, P.D. & Craft, S. (2010). Effects of aerobic exercise on mild cognitive impairment: a controlled trial. *Archives of neurology*, 67(1), 71-79.
<http://dx.doi.org/10.1001/archneurol.2009.307>
- Ballesteros, S., Mayas, J., & Reales, J. M. (2013). Does a physically active lifestyle attenuate decline in all cognitive functions in old age?. *Current aging science*, 6(2), 189-198.
- Bherer, L., Erickson, K. I., & Liu-Ambrose, T. (2013). A review of the effects of physical activity and exercise on cognitive and brain functions in older adults. *Journal of Aging Research*, vol. 2013, Article ID 657508, 8 pages, 2013.
<http://dx.doi.org/10.1155/2013/657508>
- Boucard, G. K., Albinet, C. T., Bugaiska, A., Bouquet, C. A., Clarys, D. & Audiffren, M. (2012). Impact of physical activity on executive functions in aging: a selective effect on inhibition among old adults. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(6), 808-827.
- Brickenkamp, R. y Zillmer, E. (2002). Test de Atención d2. Madrid: TEA Ediciones.
- Buller, I. P. (2010). Evaluación neuropsicológica efectiva de la función ejecutiva: Propuesta de compilación de pruebas neuropsicológicas para la evaluación del funcionamiento ejecutivo. *Cuadernos de Neuropsicología*, 4(1), 63-86.
- Cansino, S., Guzzon, D., Martinelli, M., Barollo, M., & Casco, C. (2011). Effects of aging on interference control in selective attention and working memory. *Memory & cognition*, 39(8), 1409-1422.
<http://dx.doi.org/10.3758/s13421-011-0109-9>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64 (1), 135-168.
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2015). Effects of Physical Exercise on Executive Functions: Going beyond Simply Moving to Moving with Thought. *Annals of sports medicine and research*, 2(1), 1011.
- Ferreira, D., Correia, R., Nieto, A., Machado, A., Molina, Y., & Barroso, J. (2015). Cognitive decline before the age of 50 can be detected with sensitive cognitive measures. *Psicothema*, 27(3), 216-222.
<http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2014.192>
- García-Molina, V. A., Carbonell Baeza, A. y Delgado Fernández, M. (2010). Beneficios de la actividad física en personas mayores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(40), 556-576.
- Golden, C. J. (2001). *Stroop-Test de Colores y Palabras*. Madrid: TEA Ediciones.
- Geda, Y. E., Roberts, R. O., Knopman, D. S., Christianson, T. J., Pankratz, V. S., Ivnik, R. J., Boeve, B.F., Tangalos, E.G., Petersen, R. C & Rocca, W. A. (2010). Physical exercise, aging, and mild cognitive impairment: a population-based study. *Archives of neurology*, 67(1), 80-86.
<http://dx.doi.org/doi:10.1001/archneurol.2009.297>

- Kamijo, K., Hayashi, Y., Sakai, T., Yahiro, T., Tanaka, K., & Nishihira, Y. (2009). Acute effects of aerobic exercise on cognitive function in older adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 64(3), 356-363.
<http://dx.doi.org/10.1093/geronb/gbp030>
- Kerr, J., Marshall, S. J., Patterson, R. E., Marinac, C. R., Natarajan, L., Rosenberg, D., Wasilenko, K. & Crist, K. (2013). Objectively measured physical activity is related to cognitive function in older adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, 61(11), 1927-1931.
<http://dx.doi.org/10.1111/jgs.12524>
- Pardo, A., y Ruiz, M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw Hill.
- Reigal, R. E. y Hernández-Mendo, A. (2014). Efectos de un programa cognitivo-motriz sobre la función ejecutiva en una muestra de personas mayores. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 37(10), 206-220.
<http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2014.03703>
- Reitan, R. M. (1958). Validity of the Trail Making Test as an indication of organic brain damage. *Perceptual and Motor Skills*, 5, 271-276.
<http://dx.doi.org/10.2466/pms.1958.8.3.271>
- Reitan, R. M. (1992). *Trail making test: Manual for administration and scoring*. Tucson, AZ: Reitan Neuropsychology Laboratory.
- Rey, A.; Canales, I., y Táboas, M.I. (2011). Calidad de vida percibida por las personas mayores. Consecuencias de un programa de estimulación cognitiva a través de la motricidad «Memoria en movimiento». *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 46(2), 74-80.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.regg.2010.08.005>
- Reyna, M. C. E., Quevedo, J. E. C., Celestino-Soto, M. I., Elizondo, M. E. G., y González, B. C. S. (2013). Función ejecutiva, velocidad de marcha y tarea doble en adultos mayores mexicanos. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 8(2), 345-357.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0054651>
- Weinstein, A. M., Voss, M. W., Prakash, R. S., Chaddock, L., Szabo, A., White, S. M., Wojcicki, T. R., Mailey, E., McAuley, E., Kramer, A. F. & Erickson, K. I. (2012). The association between aerobic fitness and executive function is mediated by prefrontal cortex volume. *Brain, behavior, and immunity*, 26(5), 811-819.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bbi.2011.11.008>
- Wilbur, J., Marquez, D. X., Fogg, L., Wilson, R. S., Staffileno, B. A., Hoyem, R. L., Morris, M. C., Bustamante, E. E. & Manning, A. F. (2012). The relationship between physical activity and cognition in older Latinos. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67(5), 525-534.
<http://dx.doi.org/10.1093/geronb/gbr137>
- Yanagisawa, H., Dan, I., Tsuzuki, D., Kato, M., Okamoto, M., Kyutoku, Y., & Soya, H. (2010). Acute moderate exercise elicits increased dorsolateral prefrontal activation and improves cognitive performance with Stroop test. *Neuroimage*, 50(4), 1702-1710.